



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Dziecko i dorośli w rozmowie

Author: Eugenia Rostańska

Citation style: Rostańska Eugenia. (2010). Dziecko i dorośli w rozmowie.
Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja
ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach
niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci
(nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego

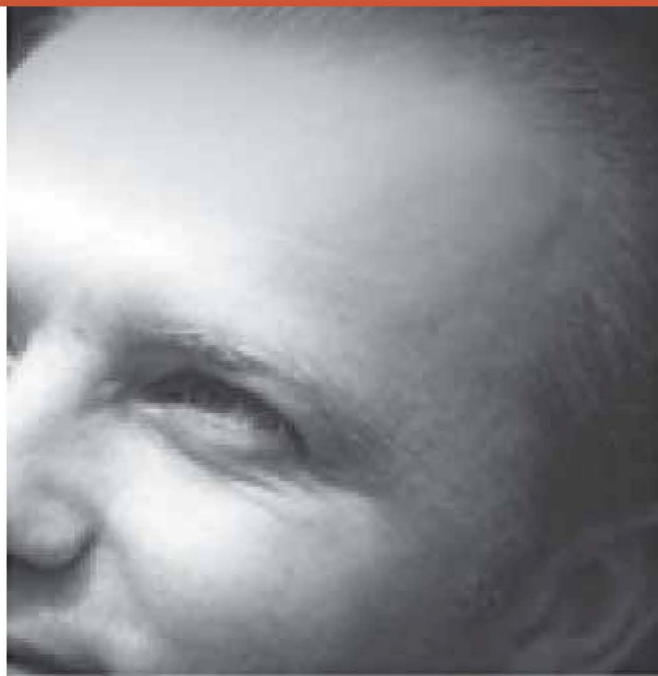


Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Eugenia Rostańska

DZIECKO I DOROSŁY W ROZMOWIE



Dziecko i dorosły w rozmowie



NR 2732

Eugenia Rostańska

Dziecko i dorosły w rozmowie

Doświadczenie komunikacji
Odniesienia edukacyjne



Redaktor serii: Pedagogika
Adam Stankowski

Recenzenci
Krystyna Lubomirska
Stanisław Palka

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa

www.sbc.org.pl

Spis treści

Wprowadzenie	7
1. Teoretyczne podstawy badań rozmowy dziecka i dorosłego	13
1.1. Komunikacja interpersonalna bezpośrednia w teorii i modelach komunikacji	13
1.1.1. Komunikacja interpersonalna bezpośrednia w rozmowie dziecka i dorosłego	13
1.1.2. Modele komunikacji interpersonalnej bezpośredniej	15
1.1.3. Modele komunikacji interpersonalnej bezpośredniej w aspekcie lingwistycznym	18
1.1.4. Wspólnota komunikacyjna w komunikacji bezpośredniej i interpersonalnej	21
1.1.5. Kompetencje komunikacyjne w porozumiewaniu się interpersonalnym bezpośrednim	28
1.2. Dialog, dyskurs, rozmowa w analizie komunikowania się dziecka i dorosłego	30
1.3. Rozmowa jako forma komunikacji bezpośredniej	37
1.4. Dziecko i dorosły w diadzie rozmawiającej	47
1.4.1. Dziecko jako uczestnik diady w rozmowie z dorosłym	50
1.4.2. Dorosły jako uczestnik diady w rozmowie z dzieckiem	54
1.4.3. Przestrzeń rozmowy w diadzie dziecko — dorosły	58
1.5. Język w przestrzeni diady rozmawiającej	61
1.5.1. Język i mówienie w rozmowie dziecka i dorosłego	61
1.5.2. Komunikacja i użycie języka w rozmowie dziecka z dorosłym	66
1.5.3. Potoczność tekstu w codziennych rozmowach dziecka i dorosłego	71
2. Metodologia badań rozmowy dziecka i dorosłego	75
2.1. Orientacja teoretyczna badań rozmowy dziecka i dorosłego	75
2.2. Założenia i problemy badawcze. Cele badań. Kategorie i ich wskaźniki.	82
2.2.1. Struktura rozmowy dziecka i dorosłego — kategorie analiz i problemy szczegółowe	84

2.2.2. Doświadczanie komunikacji w rozmowie dziecka i dorosłego — kategorie analiz i problemy szczegółowe	85
2.2.3. Odniesienia edukacyjne w rozmowie dziecka i dorosłego — kate- gorie analiz i problemy szczegółowe	85
2.2.4. Kategorie i wskaźnikowania jednostek opisu rozmowy dziecka i dorosłego	86
2.3. Metody badań, modele badawcze, matryce	87
2.4. Cechy kontekstowe i sposób gromadzenia danych w badaniach rozmowy dziecka i dorosłego	92
3. Struktura rozmowy dziecka i dorosłego. Aspekt diadyczny, interakcyjny i pragma- tyczno-językowy	99
3.1. Otwarcie rozmowy dziecka i dorosłego	101
3.2. Zamknięcie rozmowy w reprezentacjach wypowiedzi dziecka i dorosłego	112
3.3. Determinanty rozmowy w reprezentacji wypowiedzi dziecka i dorosłego: przyzwolenie i nastawienie, zamiana ról nadawcy i odbiorcy	117
3.4. Wymiar lingwistyczny rozmów dziecka i dorosłego w reprezentowanych wypowiedziach	124
4. Doświadczanie komunikacji w rozmowie dziecka i dorosłego	135
4.1. Doświadczanie komunikacji — założenia teoretyczne	135
4.2. Rozmowa dziecka i dorosłego jako źródło komunikacji. Kategorie do- świadczane i wartości kategorialne	139
4.3. Doświadczanie interakcji w rozmowie dziecka i dorosłego	141
4.4. Doświadczanie relacji w rozmowie dziecka i dorosłego	151
4.5. Doświadczanie asymetrii relacji w rozmowie dziecka i dorosłego	160
4.6. Doświadczanie skuteczności przekazu w rozmowie dziecka i dorosłego .	169
4.7. Strategie grzeczności w rozmowie dziecka z dorosłym	174
5. Edukacyjne odniesienia doświadczania komunikacji w rozmowie dziecka i dorosłego	178
5.1. Wymiar edukacyjny komunikowania się dziecka i dorosłego	178
5.2. Sfera afektywna w rozmowie dziecka i dorosłego w aspekcie szkolnej komunikacji	183
5.3. Doświadczanie odbioru i przekazu znaczeń w rozmowie dziecka i doro- słego	198
5.4. Doświadczanie kierowania w rozmowie dziecka i dorosłego	203
Zakończenie	219
Aneksy	223
Bibliografia	267
Summary	280
Zusammenfassung	282

Wprowadzenie

W ujęciu pedagogów wczesnoszkolnych porozumiewanie się między dzieckiem a dorosłym ma wieloaspektowy charakter. Wynika to z różnic i podobieństw jego uczestników oraz jego znaczenia dla dziecka i dorosłego w różnych sytuacjach życiowych, a szczególnie w sytuacji edukacyjnej. Dziecko, jako uczestnik porozumiewania się, poddane jest wpływowi stylu i sposobu komunikacji dorosłego, który to wyraża się poprzez użycie zróżnicowanych form językowych zarówno w tworzeniu relacji, jak i w okazywaniu intencji czy wreszcie w demonstrowaniu siebie i swojego świata. W tym świecie dziecko, porozumiewając się z dorosłym, kształtuje swój język i przyswaja sposoby posługiwania się nim. W naturalnych sytuacjach komunikacyjnych doznaje i próbuje różnych zdarzeń językowych, takich jak: interakcyjność, potoczność, relacyjność, afektywność, autentyczność czy też kierowanie, wyjaśnianie i funkcjonowanie znaczeń. Dzięki kontaktowi z dorosłym dziecko tworzy swój kapitał lingwistyczny i komunikacyjny, który — zdaniem Pierre’a Bourdieu — „szczególnie ważny jest w pierwszych latach nauki szkolnej, kiedy rozumienie języka i umiejętność posługiwania się nim stanowią podstawowy przedmiot oceny dokonywanej przez nauczycieli”¹. Kapitał ten jest zresztą istotny i brany pod uwagę na wszystkich poziomach kształcenia. Nauczyciel, porozumiewając się z dzieckiem w pierwszych latach jego szkolnej edukacji, przyjmuje *a priori* założenie, że doświadczenia i umiejętności komunikacyjne dziecka są określone i dostosowane do potrzeb uczenia się, odpowiadając komunikacyjnym formom nauczania. Dziecko, przychodząc do szkoły, ma już — dzięki komunikacji codziennej, naturalnej, rodzinnej, swoistej dla środowiska, w którym żyło — doświadczenie i umiejętności porozumiewania się. Bogdan Śliwerski, charakteryzując potrzebę pedagogicznej analizy komunikacji codziennej, stwierdza: „[...] to, czego dziecko nauczy się w klasie szkolnej, zależy w dużej mierze od

¹ P. Bourdieu, J.-C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman, wstęp i red. nauk. A. Kłoskowska. Warszawa: PWN, 1990, s. 128.

tę, co ono już samo umie. Żaden uczeń nie przychodzi bowiem do szkoły *tabula rasa*, ale jest jedną z co najmniej kilkunastu osób w klasie, które uogólniają, kontrolują i przekształcają nową wiedzę w stosunku do tej, jaką już poznały poza tym środowiskiem [...]”². Do tych różnicujących uwarunkowań porozumiewania się nauczyciela i ucznia dochodzi złożoność procesu komunikacji, zdeterminowanego przez jego strukturę, funkcje i język, jako podstawowego środka i narzędzia komunikacji edukacyjnej. Zdaniem Wojciecha Kojsa, o treści i przebiegu komunikacji edukacyjnej stanowią zarówno cechy nauczyciela i ucznia, jak i nadrzędne cele i zadania jej stawiane³. W tym kontekście prymarnym odniesieniem komunikacji w edukacji, zwłaszcza dla dzieci, które ową edukację rozpoczynają, jest układ dziecko—dorosły, którego swoistą odmianą, wynikającą z nadrzędności celów i zadań edukacyjnych, jest porozumiewanie się ucznia i nauczyciela.

Komunikacja dziecka z dorosłym jest specyficznym spotkaniem człowieka z człowiekiem. Specyfika ta polega na nakładaniu się na siebie podobieństwa do wszelkiego tego typu spotkań z odmiennością, wynikającą z cech jego uczestników. Podobieństwo odnieść można do swoistości komunikacji interpersonalnej, której właściwości charakteryzują taki rodzaj spotkania, czyli przez mówienie do porozumiewania się. Odmienność zaś określona może być przez te elementy komunikacji, które odnoszą się do sfery kontaktów międzyludzkich w aspektach relacji i wzajemnych oddziaływań, celu komunikacji, a przede wszystkim różnicy intencji i doświadczeń tkwiących w świadomości dziecka i dorosłego. Nie bez znaczenia w akcie komunikacji jest również struktura wypowiedzi językowych. Jak określa to Barbara Boniecka, odnosząc się do potocznych, komunikacyjnych wypowiedzi, istotna w nich jest „[...] kwestia kształtowania się [...] struktury wypowiedzi w zależności od stopnia [jej — E.R.] spójności z różnymi komponentami aktu komunikacji (komponentami sytuacji). Te są liczne: społeczne, fizyczne, merytoryczne itp.”⁴. Doświadczenie komunikacji, którego uczestnikiem jest dziecko, ma więc charakter dynamiczny i ciągły, w którym sytuacje tworzą się wraz ze zmieniającymi się komponentami, a zmiana ta może tworzyć nowe reguły i formy porozumiewania się. Zmienność reguł użycia, przy stałości języka, tworzy zmienność sytuacji porozumiewania się.

² Por. B. Śliwerski: *Wstęp*. W: H. Retter: *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Przekł. M. Wojdak-Piątkowska, wstęp i oprac. B. Śliwerski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 7.

³ W. Kojs: *O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej komunikacji*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Red. W. Kojs, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid. Cz. 1. Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie, 1998, s. 19.

⁴ B. Boniecka: *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999, s. 8.

W kontaktach międzyludzkich, w porozumiewaniu się, mówienie odgrywa szczególną rolę, a wśród sytuacji komunikacyjnych — sytuacje, spotkania osób rozmawiających ze sobą. Hans-Georg Gadamer utożsamia porozumiewanie się ludzi między sobą z rozmową⁵. Każdy z nas jej doświadczył, był jej uczestnikiem. Komunikacja stanowiła przedmiot analiz językowych, psycholingwistycznych i socjolingwistycznych. Badania pedagogiczne odnosiły się w głównej mierze do diagnozy przez rozmowę bądź do stwierdzenia efektywności tejże do celów edukacyjnych. Wydaje się jednak, że pełny opis jej funkcjonowania wymaga transdyscyplinarnego podejścia, szczególnie gdy obszar badań wyznacza wiek dziecka, które rozpoczyna edukację szkolną lub jest uczniem klas początkowych. Będąc dla tego dziecka podstawową formą porozumiewania się z dorosłym, komunikacja codzienna, a także komunikacja edukacyjna charakteryzuje się specyficzną odrębnością, wynikającą z jej immanentnych cech: bezpośredniości, interakcyjności oraz potencjalności języka jako narzędzia komunikacji. Gromadzą się więc w niej wszystkie elementy procesu komunikacji interpersonalnej, usadowione w sposób szczególny, ze względu na cechy podmiotów porozumiewających się.

W celu zrozumienia rozwoju dziecka, dla sprzyjającego mu kształtowania edukacji, nie sposób pominąć pytań o jego komunikowanie się z dorosłym, o doświadczenia komunikacyjne i o zachowania oraz umiejętności z owych doświadczeń wynikające. W specyfikę kontaktu dziecka z dorosłym wpisana jest zarówno asymetria relacji jej uczestników, jak i asymetria umiejętności, a także nawyków językowych, intencji i odmienności widzenia świata oraz siebie w nim, jak i niepowtarzalność i ulotność zjawiska rozmowy. Pytanie zatem: Jakiej komunikacji doświadcza dziecko, porozumiewając się z dorosłym w rozmowie? — dotyczy zarówno struktury, przebiegu, interakcyjności, relacji, ale też tych elementów rozmowy, które są swoiste dla edukacji: wyjaśniania, przekazu i odbioru znaczeń czy tworzenia sfery afektywnej. Odpowiedź na pytanie: Czego doświadcza dziecko w rozmowie z dorosłym? — ma podstawowe znaczenie dla właściwej relacji nauczyciela i ucznia w młodszy wieku szkolnym. Jeżeli bowiem, jak pisze Bogdan Śliwerski, „sedno edukacji polega na dostarczaniu uczniom okazji do jak najczęstszego prowadzenia dialogów z samym sobą oraz innymi osobami”⁶, to wiedza o tym, jakie są doznania dziecka w rozmowie z dorosłym i jak przebiega porozumiewanie się, stanowić może o jakości edukacji.

Są dzieci, które wypowiadają się w szkole z łatwością, a nawet upodobaniem. Umieją zaspokajać w ten sposób potrzeby poznawcze, a także demonstrować

⁵ H.-G. Gadamer: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Wybrał, oprac. i wstępem poprzedził K. Michalski, przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski. Warszawa: PIW, 2000, s. 16.

⁶ Por. B. Śliwerski: *Wstęp...*, s. 8.

wać własną osobę czy wiedzę⁷. Są także takie, którym kontakt z nauczycielem przychodzi z trudem. Stawianie pytań, formułowanie własnych przemyśleń sprawia im wiele kłopotów. Być może przyczyna tego tkwi w dotychczasowych doświadczeniach komunikacyjnych dziecka, może w zwyczajach językowych wyniesionych ze środowiska rodzinnego, w którym pozycja dziecka była odmienna od jego miejsca w środowisku szkolnym. Ilekroć słyszę od nauczycieli, zwłaszcza klas początkowych, iż planują rozmowę z dzieckiem (na tematy wychowawcze), tylekroć budzi się we mnie obawa, że przebieg spotkania nie będzie miał wiele wspólnego z rozmową i zostanie ono potraktowane zgodnie ze schematem: nauczyciel pyta, uczeń odpowiada według zaplanowanego i przyjętego wzorca, gdzie nie oczekuje się od dziecka innej od założonej odpowiedzi. Tymczasem rozmowa jest w komunikacji zjawiskiem wyjątkowym, ulotnym i bardzo złożonym, a diagnozę o nauczycielskim braku wiedzy na jej temat potwierdza B. Śliwerski: „[...] pedagogzy są osobami, z którymi nie daje się rozmawiać, gdyż chętniej sięgają po autorytarny wzorzec komunikacji. Wzajemne relacje między nimi a ich uczniami cechuje silna asymetria, która zaburza relacje ekspresyjne, procesy twórczego myślenia, autentyzm postępowania i gotowość do wyrażania uczuć [...]”⁸.

Przedmiotem moich zainteresowań badawczych i celem pracy jest taki opis rozmowy dziecka z dorosłym, który pozwala na odkrycie jej poszczególnych elementów i zależności między nimi. Będzie to zatem strukturalna i funkcjonalna interpretacja rozmowy dziecka z dorosłym, w której analizie poddane zostaną zachowania komunikacyjne uczestników rozmowy, w jednostkach analizy, za jakie przyjąłam wypowiedzi dziecka i dorosłego, przybierające w rozmowie formę wypowiedzi potocznych. Stąd bierze się trudność osadzenia rozmowy w określonym ciągu zależności. Barbara Boniecka, badając wypowiedzi potoczne, wskazuje na wielowątkowość problemu ich analizy: „[...] wiąże się ona z faktem, że tekstowość wypowiedzi potocznych to nie tyle kwestia samej ich językowej struktury, co kwestia kształtowania się tej struktury w zależności od stopnia spojenia wypowiedzi z różnymi komponentami aktu komunikacji (komponentami sytuacji), a te są liczne: społeczne, fizyczne, itp.”⁹. W ich obrębie opis porozumiewania się dziecka i dorosłego ma swój specyficzny, relacyjny charakter.

Dodatkową trudnością opisu rozmowy jest jej ulotność i niepowtarzalność. A zatem możliwy jest on jedynie w założeniach modelu deskryptywnego, otwartego i rozwijającego się. Model ten tworzyć można przez konstrukcję i specyfikację kategorii doświadczanych przez dziecko i wydzielonych na podstawie tego, co dziecko obserwuje, czego doznaje i próbuje w rozmowie z do-

⁷ Por. E. Rostańska: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1995, s. 113.

⁸ B. Śliwerski: *Wstęp...*, s. 9.

⁹ B. Boniecka: *Lingwistyka tekstu...*, s. 7.

rosłym, tworząc nieustającą dynamiczną kompetencję¹⁰ rozmowy. Model ten tworzyć będą reprezentacje wypowiedzi, stanowiące egzemplifikację jej komponentów. Wielość procesów przebiegających w rozmowie sprawia, iż musi być on w swej strukturze uproszczony do egzemplifikacji kategorii. Jest bowiem modelem myślowym, którego celem, poza opisem, jest pomoc w zrozumieniu, rozpoznawaniu oraz kształtowaniu złożonych związków zachodzących w rozmowie. Potwierdzenie tego założenia można znaleźć w stwierdzeniu Gadamera: „[...] na pytanie, co się dzieje w rozmowie, nie może odpowiedzieć żadna teoria [...], której założeniem byłoby, że jest ona sama w sobie ostatnim słowem... Jeżeli międzyludzka komunikacja jest w istocie nieskończoną rozmową, w której — i nigdzie indziej — ciągle na nowo tworzy się sens świata, filozofia — refleksja nad tą rozmową — nie może zakładać, że ów sens jest gotowy”¹¹.

Niniejsza praca to próba opisu rozmowy dziecka z dorosłym, której cel tkwi w usprawnieniu form porozumiewania się między ludźmi¹², a w szczególności między dorosłym i dzieckiem w aspekcie edukacji wczesnoszkolnej. Praca ma charakter prezentacji materiałowej. Kategorie opisu są ilustrowane, a przykłady wypowiedzi dobrane z zebranych rozmów między dzieckiem i dorosłym, odbywających się w różnych sytuacjach, w różnych miejscach i na różny temat. To szczególnie materiał. Zebrane rozmowy, nagrane na taśmę magnetofonową, zostały transkrypcyjnie zapisane i poddane szczegółowej analizie, której efektem są reprezentacje wypowiedzi z rozmów dzieci z dorosłymi. Dysponuję tymi materiałami zarówno w postaci taśm z nagraniami, jak i ich transkrypcjami oraz opisem matrycowym, zgodnym z formularzem opisu rozmowy¹³.

Praca nie jest pomyślana jako demonstracja siły opisywanych zjawisk czy też częstotliwości ich występowania. Potencjalność języka sprawia, że coś, co zdarzyło się raz, może pojawić się wielokrotnie w nieookreślonych sytuacjach komunikacyjnych. Zebrany materiał traktowałam egzemplifikacyjnie, a wyniki analiz aproksymacyjnie. Pozwoliło to, z jednej strony, na potwierdzenie teoretycznych rozważań i uściśleń, a z drugiej — stanowiło punkt wyjścia do rozbudowy teorii i do określenia specyfiki elementów rozmowy w porozumiewaniu się dziecka z dorosłym.

¹⁰ Por. U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Impuls, 2000.

¹¹ H.-G. Gadamer: *Rozum, słowo, dzieje...*, s. 17.

¹² Pisze o tym B. Boniecka w: *Lingwistyka tekstu...*, s. 9 i R.-A. Beaugrande, W.U. Dressler: *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Tłum. A. Szwedek. Warszawa: PWN, 1990, s. 279 i inni.

¹³ Por. rozdział 2.4. Nagrania zostały dokonane przez słuchaczy zajęć komunikacji interpersonalnej z dziećmi, prowadzonych w ramach kierunku pedagogika wczesnoszkolna na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w latach 2000—2003.

Materiał źródłowy, zebrany na potrzeby badań, może sprawiać wrażenie zbioru o rozmytych granicach. Jednakże obejmuje go zasadnicza, porządkująca klamra: jest nią struktura diadyczna, której uczestnikami są: jedno dziecko i jeden dorosły; dziecko rozpoczynające naukę szkolną bądź uczeń z klas początkowych, dorosły — w różnym wieku i w różnym stopniu zażyłości z dzieckiem. Temat, treść, czas trwania czy miejsce rozmów nie są porządkujące dla zebranych materiałów. Są to informacje kontekstowe, uzupełniające zasadniczą analizę, której poddane zostały wypowiedzi dziecka i dorosłego.

Rezultaty analizy, prezentowane jako opis kategorii tworzących specyfikację rozmowy, zostały przedstawione w trzech obszarach: struktury rozmowy, doświadczenia komunikacji i odniesień edukacyjnych, które tkwią w porozumiewaniu się dziecka z dorosłym.

1. Teoretyczne podstawy badań rozmowy dziecka i dorosłego

1.1. Komunikacja interpersonalna bezpośrednia w teorii i modelach komunikacji

W obszernej literaturze przedmiotu¹, zawierającej analizę i interpretację komunikowania, za podstawę przyjęto podział na dwa klasyczne sposoby porozumienia się: komunikowanie bezpośrednie — interpersonalne i pośrednie — masowe. Dla badań nad rozmową dziecka z dorosłym za kluczowe uznać należy pojęcie komunikowania się bądź komunikowania bezpośredniego, interpersonalnego. Pojęcia te odnoszą się bowiem do znaczących dla przeprowadzanych badań doświadczeń dziecka w rozmowie z dorosłym, takich jak: bezpośredniość, relacje, wymiana znaczeń, interakcyjność, użycie języka i przede wszystkim rola osób, uczestników porozumiewania się.

1.1.1. Komunikacja interpersonalna bezpośrednia w rozmowie dziecka i dorosłego

Definicje komunikacji interpersonalnej bezpośredniej odnoszą się do wymienionych powyżej elementów. Marian Filipiak definiuje komunikowanie się jako rodzaj komunikacji, w którym ludzie mogą bezpośrednio wymienić sygnały za pomocą werbalnych lub pozawerbalnych środków przekazu². Za cechę komunikowania się uznaje dwukierunkowość relacji, styczność fizyczną partne-

¹ Por. B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania społecznego*. Wrocław: Astrum, 1999, s. 17.

² M. Filipiak: *Homo communicans. Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003, s. 14.

rów, zamianę ról mówiącego i słuchającego. Odpowiada to znaczeniu słowa *communicatio*, którego sens M. Filipiak odnosi do oznaczenia „wspólnoty ludzi, koleżeństwa, sprawiedliwości w ich wzajemnym odnoszeniu się”³. A zatem w procesie komunikowania bezpośredniego między uczestnikami komunikacji dochodzi nie tylko do wymiany informacji, ale także do budowania porozumienia, łączności, współludziału i wspólnoty. Na te elementy komunikowania bezpośredniego w komunikacji interpersonalnej zwraca uwagę wielu autorów opracowań przedmiotowych. Włodzimierz Głodowski definiuje komunikację jako „proces przekazywania i odbierania informacji między dwiema osobami lub pomiędzy małą grupą osób, wywołujący określone skutki i rodzaje sprzężeń zwrotnych”⁴. Na szczególną rolę komunikacji interpersonalnej, której wymiar jest szerszy niż samo komunikowanie się, wskazuje Stefan Frydrychowicz, analizując związek między komunikowaniem interpersonalnym a rozwojem człowieka. Stwierdza on, iż komunikacja interpersonalna jest inherentną częścią szerszego systemu psychiki człowieka i jako taka pozostaje z nią w relacji wyznaczonej właściwościami funkcjonowania człowieka jako istoty o zintegrowanych poziomach organizacji⁵.

W aspekcie funkcjonowania człowieka w społeczeństwie, komunikowanie interpersonalne bezpośrednie, które wymaga bezpośredniej obecności uczestników, określane bywa jako „[...] najprostszy i podstawowy proces społeczny, konstytuujący wszelkie inne działania ludzi w społeczeństwie [...]”⁶. Jako jego relewantne cechy Bogusława Dobek-Ostrowska wymienia: interaktywność (minimum dwie jednostki wchodzą we wzajemną interakcję) i transakcyjność (jednostki te generują natychmiastowe sprzężenie zwrotne)⁷. Odnosi się to również do innej cechy komunikacji bezpośredniej, interpersonalnej, która była przedmiotem analiz zwolenników teorii kognitywistycznych⁸, przyjmujących wyjaśnianie procesu porozumiewania się ludzi między sobą, jako „komunikowalnego wytwarzania myśli w toku mówienia”⁹.

³ Ibidem.

⁴ W. Głodowski: *Komunikowanie interpersonalne*. Warszawa: Hansa Communication: Studio Emka, 1994, s. 5; por. B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania...*, s. 20.

⁵ S. Frydrychowicz: *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*. W: *Poznanie i komunikacja — rozwój typowy i atypowy*. Red. M. Białecką-Pikul. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006, s. 93.

⁶ B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania...*, s. 20—21.

⁷ Ibidem.

⁸ U. Żydek-Bednarczyk: *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.

⁹ E. Pöppel: *Granice świadomości. O rzeczywistości i doznawaniu świata*. Przeł. A.D. Tauszynska. Warszawa: PIW, 1989, s. 117.

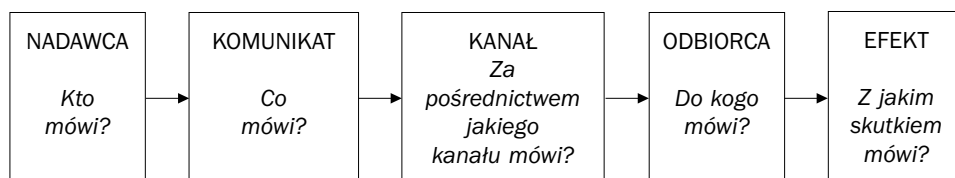
1.1.2. Modele komunikacji interpersonalnej bezpośredniej

Komunikowanie interpersonalne bezpośrednie stanowi zespół złożonych elementów, w różnoraki sposób ze sobą powiązanych i na siebie wpływających. Są to zarówno elementy trwałe, konstytutywne dla samego porozumiewania się, jak i relatywne, zmienne, o różnorodnej roli i mocy oddziaływania. W teoriach opisujących i wyjaśniających proces komunikowania te zespoły elementów prezentowane są w modelach komunikacji. Modele stanowią również egzemplifikację kierunku wyjaśniania procesu komunikowania się, zarówno strukturalnie, jak i interpretacyjnie. Stąd podział modeli komunikacji ze względu na zróżnicowane kryteria, prezentowany przez Gilles'a Fauconniera. Dzieli on modele komunikacji na:

1. Strukturalne — ukazujące jedynie elementy procesu.
2. Dynamiczne — ilustrujące przebieg procesu.
3. Funkcjonalne — poszukujące zależności między elementami komunikacji.
4. Operacyjne — pozwalające przewidzieć przebieg procesu¹⁰.

Podziały modeli komunikacji zależą od przyjętych kryteriów. B. Dobek-Ostrowska wymienia dla kryterium użyteczności modele opisowe (modele aktu perswazji Laswella), modele operacyjne (przekaz sygnałów Shanona i Weavera), modele funkcjonalne (Lazarsfelda i Katza)¹¹. Jako trzeci rodzaj przyjęto podział modeli komunikacji ze względu na budowę modelu. Gilles Fauconnier rozróżnia modele linearne i modele koncentryczne.

Dla wszystkich modeli podstawę stanowi rozumienie komunikacji jako porozumiewania się w klasycznych, starożytnych ujęciach filozofii Arystotelesa i Sokratesa, w sofistycznym rozumieniu triady: nadawca — przekaz — odbiorca. Stąd też jako podstawowy dla dalszych analiz, których efektem są liczne usystematyzowania i opisy procesu komunikacji, przyjmuje się model aktu perswazyjnego Laswella, który odnosi się do Arystotelesowskiej triady komunikowania.



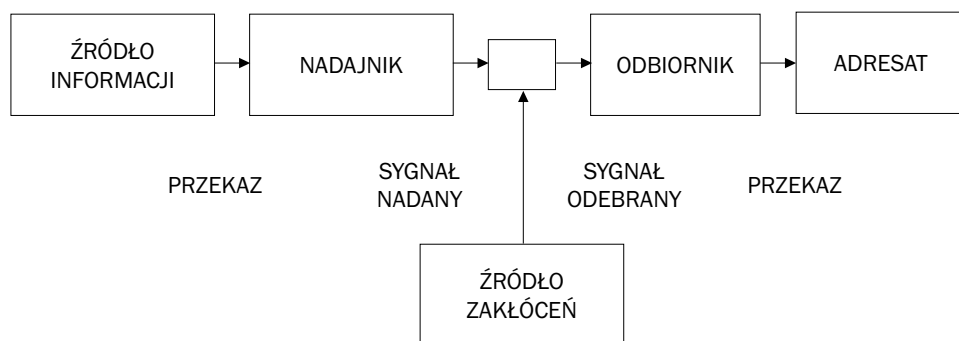
Rys. 1. Model Laswella

Źródło: B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania społecznego*. Wrocław: Astrum, 1999, s. 78.

¹⁰ Podaję za: B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania...*, s. 77.

¹¹ Szczegółowa analiza znajduje się w pracy B. Dobek-Ostrowskiej (zob. ibidem). Nie nawiązuję do całej bogatej analizy tego zjawiska w literaturze nauki o komunikowaniu.

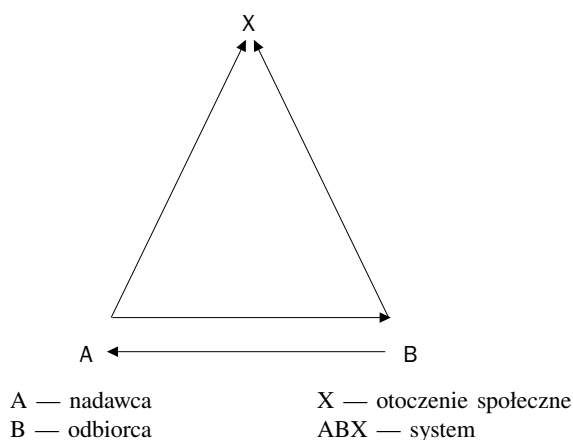
Model Laswella, który stanowił o dalszym rozwoju nauk o komunikowaniu się, jest jednokierunkowy i wskazuje na komunikację o określonym celu. Jego rozszerzeniem jest tzw. model matematyczny Shanona i Weavera (zob. rys. 2), do którego włączono czynniki społeczne, psychologiczne i semantyczne, uznając je za istotne znaki przekazu sygnałów.



Rys. 2. Model Shanona i Weavera

Źródło: B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania...*

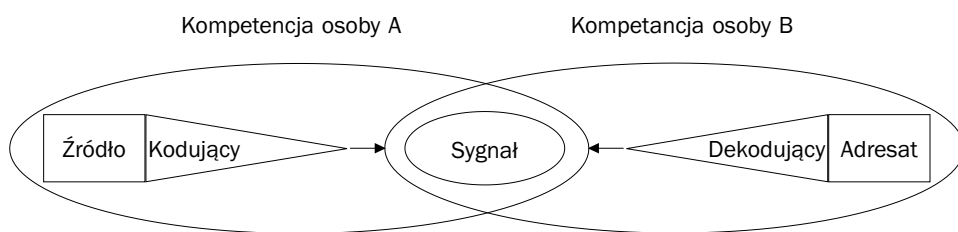
Wydaje się, że dla analiz rozmowy dziecka z dorosłym decydujące znaczenie mają te modele, które odnoszą się do roli komunikacji w wielorakim aspekcie: w relacjach społecznych, przekazywaniu informacji, porozumieniu, wyjaśnianiu, informowaniu i innych pedagogicznych perspektywach. Za podstawę przyjmuje się tu model Newcomba, odnoszący się do tzw. otoczenia społecznego. Newcomb wprowadził do modelu komunikacji równorzędność i zamianę ról komunikatora i adresata.



Rys. 3. Model Newcomba

Źródło: B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania...*, s. 80.

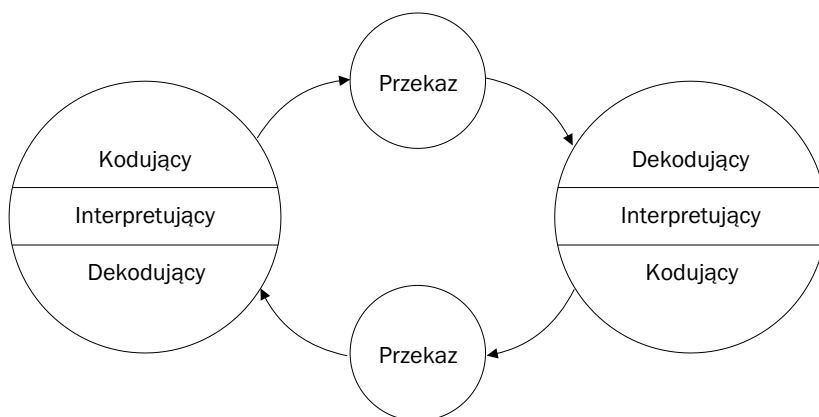
Poszukując wśród modeli komunikacji komunikowania interpersonalnego bezpośredniego takiego, który służyłby do wyjaśnienia komunikowania się dziecka z dorosłym, za bazowy przyjąć można model wspólnoty doświadczeń i komunikacji interpersonalnej Wilbura Schramma¹². Za wyznacznik tego modelu przyjęto rozumienie komunikacji jako dzielenia się jednostki jej doświadczeniem i uczestniczenia w pewnej wspólnocie z inną jednostką bądź jednostkami.



Rys. 4. Model wspólnoty doświadczeń Schramma

Źródło: T. Goban-Klas: *Media i komunikowanie masowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 63.

Powyższy model pokazuje, iż najważniejsze w procesie komunikowania jest połączenie między źródłem i adresatem wspólnymi ideami, wiedzą, postawami, użycie tego samego kodu i rozumienie tych samych symboli. W. Schramm uznał to za warunek skutecznego porozumiewania się ludzi. Odrzucając linearność modelu, dostosował model wspólnoty doświadczeń do prezentacji komunikacji interpersonalnej.



Rys. 5. Model komunikacji interpersonalnej Schramma

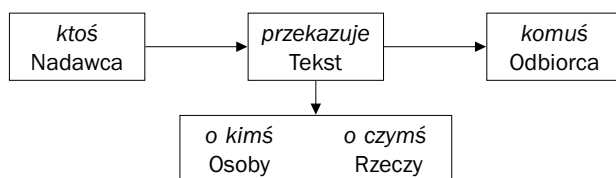
Źródło: T. Goban-Klas: *Media i komunikowanie...*, s. 53.

¹² Por. T. Goban-Klas: *Media i komunikowanie masowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 57.

Rozwój nauki o komunikowaniu przyniósł rozwinięcie modelu liniowego bądź odejście od liniowego traktowania komunikacji¹³, przyjmując za podstawę rozszerzenie modelu o czynniki psychologiczne (model percepcji Gerbera, model selekcji Westleya i Mac Leara), środowiskowe, w tym społeczną potrzebę informacji (model socjologiczny J.M. Rileyów) i inne, odnoszące się zarówno do komunikacji bezpośredniej, jak i masowej.

1.1.3. Modele komunikacji interpersonalnej bezpośredniej w aspekcie lingwistycznym

Prace i analizy skupiające się na roli języka w komunikacji dały początek odrębnemu kierunkowi w badaniach nad komunikacją i tworzącemu modele komunikacji. Jako podstawowy, rozwijający starożytne modele: Platoński i triadę Arystotelesowską, przyjęto tu model K. Bülera.



Rys. 6. Schemat komunikacji według Bülera

Źródło: Za: U. Żydek - Bednarczyk: *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 30.

Wraz z rozwojem teorii semiologicznej (de Saussure, Peirce) modele te ulegały przekształceniom w zależności od przyjętej roli języka w procesie porozumiewania się. Za kluczowy uznać należy model Romana Jakobsona, w którym zależności między elementami modelu przedstawiono w aspekcie funkcji językowych¹⁴: emotywno-ekspresywnej, odniesienia, poetyckiej, fatycznej, metajęzykowej, konatywnej.



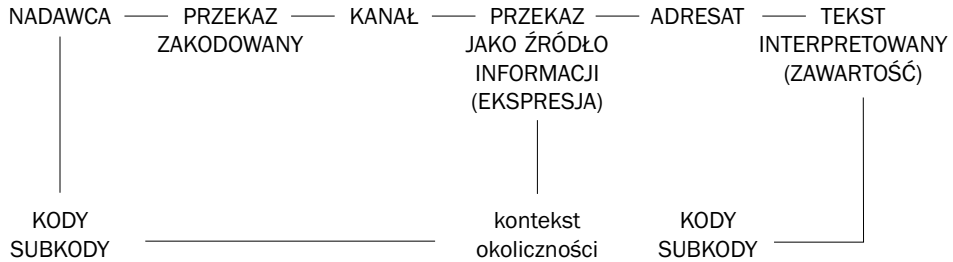
Rys. 7. Schemat komunikacji Romana Jakobsona

Źródło: Za: B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania...*, s. 98.

¹³ Por. model percepcji Gerbera w: B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania...*

¹⁴ Por. ibidem, s. 98.

Za uściślenie modelu lingwistycznego R. Jakobsona można uznać model semiotyczny Umberta Eco, który wprowadził multiplikację kodów jako nowy element analizy procesu komunikowania.

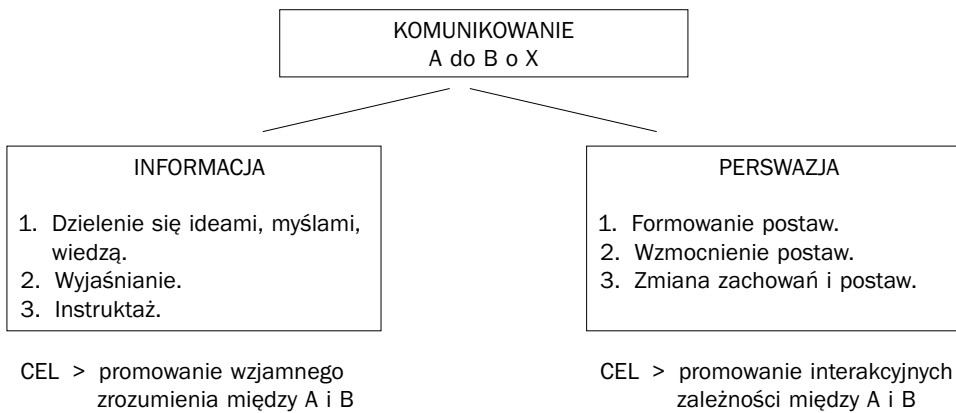


Rys. 8. Schemat komunikacji Umberta Eco

Źródło: Za: B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania...*, s. 99.

Model ten wskazuje również na tzw. subkody, zależne od nadawcy i odbiorcy, specyficzne dla nadawcy i odmienne dla odbiorcy. W modelach linearnych, a także w modelach Büllera i Jakobsona, kod był wspólny dla uczestników porozumiewania się.

Spśród pozostałych modeli za istotne dla dalszych analiz uznać i wymienić należy:

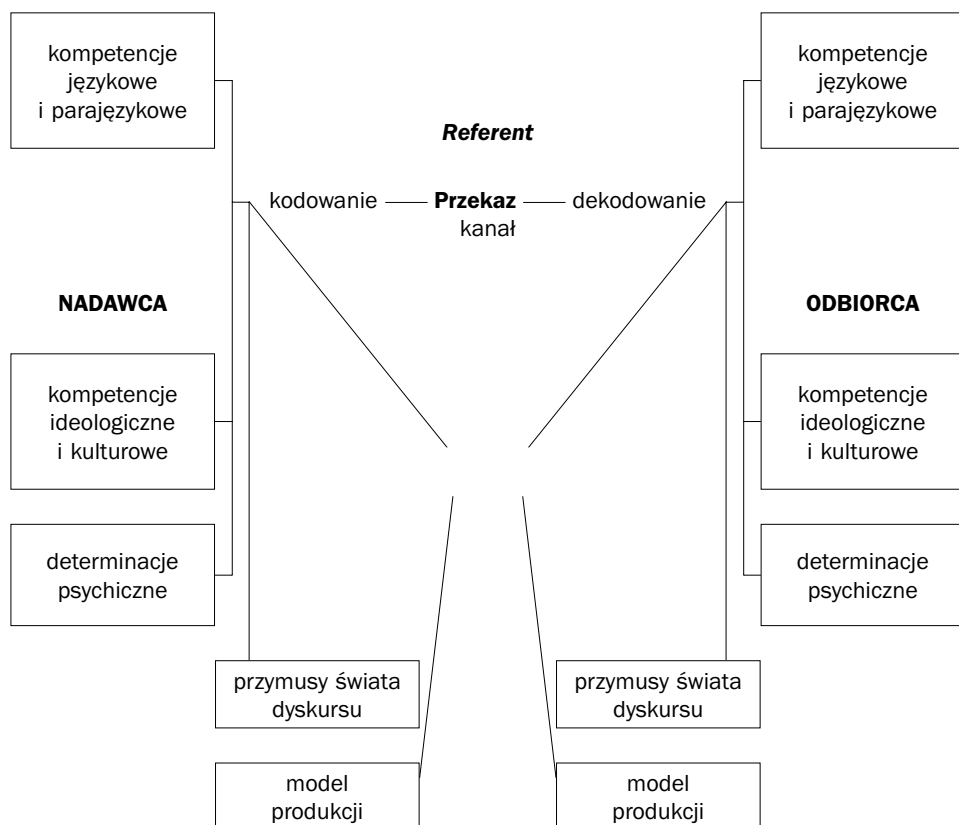


Rys. 9. Komunikacja informacyjna

Źródło: Za: B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania...*, s. 15.

Składniki kompetencji komunikacyjnej posiadane przez biorących udział w komunikacji i wpływających na tworzenie przekazu zostały ujęte w schemacie komunikacji autorstwa Catherine Kerbrat-Oreccioni. Są to zarówno składniki ideologiczne i kulturowe, jak i determinanty psychiczne, wpływające na kodowanie i dekodowanie. C. Kerbrat-Oreccioni za istotne składniki komunikacji

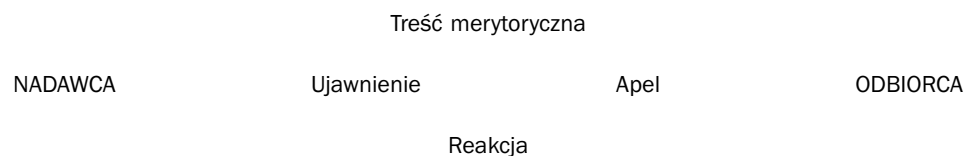
uznała tzw. przymusy świata dyskursu, rozumiane jako sposoby komunikacji oraz wynikające z nich modele produkcji i interpretacji.



Rys. 10. Model Kerbrat-Oreccioni

Źródło: M. Kita: *Wywiad prasowy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 23.

Za istotne w modelu komunikacji Schultza von Thuna należy wskazać element reakcji na przekaz komunikacyjny, okazywanej przez nadawcę i odbiorcę komunikatu.



Rys. 11. Model komunikacji von Thuna

Źródło: F. Schulz von Thun: *Sztuka rozmawiania*. T. 1. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2002.

Każdy z modeli prezentuje podstawowy dla komunikacji związek — spotkanie dwóch osób porozumiewających się. Osoby te stanowią o wszystkich pozostałych elementach modelu, będąc twórcami i realizatorami aktu porozumiewania się we wszystkich jego aspektach, tworzą one wspólnotę komunikacyjną, będącą przedmiotem badań w zakresie wielu nauk.

1.1.4. Wspólnota komunikacyjna w komunikacji bezpośredniej i interpersonalnej

W pedagogice istotne są te elementy (składniki) komunikacji, które mają znaczenie dla procesu wychowania i kształcenia. W tym aspekcie podstawę bazową i teoretyczną stanowi filozofia hermeneutyczna i interpretacja roli komunikowania się, jaką podaje.

W ujęciu Jürgena Habermasa, „akt (po)rozumienia osiąga swe spełnienie, kiedy [...] dochodzi do odkrycia intencji nadawcy i wyjścia naprzeciw intencji odbiorcy”¹⁵. Tworzy się wówczas dialogiczna wspólnota komunikacji. Wspólnota komunikacji to, wedle Habermasowskiego rozumienia, przekształcenie obszarów niejasności (nieporozumienia) w dialogiczną płaszczyznę porozumienia, „a to oznacza właściwe nabywanie, (rozwijanie), doskonalenie zdolności (kompetencji) [...]”¹⁶. Wspólnota komunikacji to tworzenie przez nadawcę i odbiorcę wspólnej płaszczyzny porozumienia, wspólne wykonywanie czegoś, współuczestniczenie. Jak określa to Stefan Frydrychowicz¹⁷, zawiera ona uwspólnione znaczenia, doświadczenia i działania nadawcy oraz odbiorcy, a także decyduje o możliwości przejścia od komunikacji do kontaktu. Na wspólnotę komunikacyjną, rozumianą jako specyficzna cecha procesu porozumiewania się, wskazuje zarówno Rogers, ujmując ją jako „wsłuchiwanie się w siebie i innych”, jak i Józef Tischner, określając ją z kolei jako „zdolność do wczuwania się w punkt widzenia drugiego”. Na te stanowiska powołuje się Urszula Ostrowska, analizując warunki dialogu czy też, w hermeneutycznym ujęciu, warunki więzi za pomocą słowa¹⁸. Towarzyszyć temu winna odpowiednia wzajemna świadomość, którą John McDowell określa jako to, do czego zmierza podstawowa intencja komunikacyjna mówiącego, tak że zapewnienie wzajemnej świadomości nie jest „[...] zawodnym środkiem osiągania sukcesu komunikacyjnego, lecz raczej czymś, co ów sukces tworzy [...]”¹⁹. Komunikacja realizuje się więc nie tylko w przekazie

¹⁵ B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania...*, s. 52. Należy do tego również tworzenie tzw. wspólnoty myślowej jako warunku porozumiewania się. Zob. U. Żydek-Bednarczyk: *Struktura tekstu rozmowy potocznej...*, s. 21.

¹⁶ B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania...*, s. 52.

¹⁷ S. Frydrychowicz: *Sposoby i wymiary komunikowania...*, s. 96.

¹⁸ U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Impuls, 2000, s. 50.

¹⁹ J. McDowell: *Znaczenie, komunikacja i wiedza*. W: *Filozofia języka*. Wybrała i wstępem opatrzyła B. Stanoś. Warszawa: Fundacja Alatheia: Wydawnictwo Spacja, 1993, s. 39.

informacji i znaczeń, „nie tylko pełni funkcje instrumentalne i ekspresyjne, lecz przede wszystkim jest procesem kształtowania osoby”²⁰, wpisanym w paradygmaty pedagogiki.

Dla wzajemnej świadomości w komunikowaniu się bezpośrednim, interpersonalnym istotne są intencje i informacje, a także specyficzne, odpowiadające im składniki komunikacji, takie jak: relacje, kierunki i wymiany, a także odniesienia metakomunikacyjne. Zgodnie z teorią J. Flavella, metakomunikacja jest świadomością podmiotu, dotyczącą czynników „związanych z każdym zachowaniem zaangażowanym w czynności komunikacyjne (werbalnym bądź niewerbalnym)”²¹. W szczególności odnosi się ona jednak do świadomości czynników warunkujących interakcję jednostek, związanych ze skutecznością i strategią mówcy. W skuteczność i strategię komunikacji wpisana jest jej treść, czyli informacje i intencje. O roli tych dwóch składników porozumiewania się pisze J. McDowell, stwierdzając: „komunikowanie ma miejsce tylko wtedy, gdy rzeczywiście zostaje przekazana informacja o przedmiocie rozmowy. Ale na drugim poziomie informacja [...] dotyczy nie przedmiotu rozmowy, lecz natury intencji mówiącego”²². Oznacza to, iż komunikowanie się wymaga nie tylko przekazania informacji, ale i spełnienia intencji informującego. Przekazanie informacji może mieć różne wymiary. Może ograniczyć się do samego przekazu. Może zmniejszać niepewność współuczestnika komunikacji w samym jej przedmiocie, może zwiększać jego doświadczenie, może też wpłynąć na rozwój doświadczenia odbiorcy, odpowiednio je kształtując i wzbogacając²³. Dzieje się to wówczas, gdy zachowane zostają określone przez Paula Grice’a maksymy efektywności komunikacji: ilości, jakości, odpowiedniości i sposobu²⁴. Jednakże komunikowanie interpersonalne bezpośrednie nie może być interpretowane tylko przez informację czy kontakt. Komunikacja służy wspólnemu działaniu (interakcji), „wymianie doświadczeń [...], definiowaniu i redefiniowaniu relacji między jej uczestnikami”²⁵. To określa, zdaniem Stefana Frydrychowicza, wymiary komunikacji, do których należą:

- przekazywanie informacji,
- przekazywanie emocji/energii,
- wspólne wykonanie czegoś,
- współuczestniczenie i ustalanie relacji.

²⁰ *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Red. J. Stewart. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 102.

²¹ G. Krasowicz-Kupis: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999, s. 26.

²² J. McDowell: *Znaczenie, komunikacja i wiedza...*, s. 39.

²³ S. Frydrychowicz: *Sposoby i wymiary komunikowania...*, s. 96.

²⁴ I. Kurcz: *Język i komunikacja*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Stre-la u. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000, s. 36.

²⁵ S. Frydrychowicz: *Sposoby i wymiary komunikowania...*, s. 95.

Konsekwencją wspomnianych wymiarów są funkcje komunikacji. Za szczególnie istotny w analizie komunikowania się dziecka z dorosłym uznać należy wymiar emocjonalno-energetyczny. Wynika on z podstawowej cechy tej komunikacji, jaką stanowi asymetria ról, wyznaczona przez wiek²⁶. Istotą tego wymiaru jest stosunek emocjonalny nadawcy do komunikatu i do odbiorcy tego komunikatu. Za regulatora zachowań komunikacyjnych interlokutorów, wynikających z tego stosunku, Stefan Frydrychowicz uznaje tzw. energetyczność, tj. czynnik „wpływający na motywację nadawcy i odbiorcy do zmiany, rekonstruującej ich doświadczenie, jak również wpływający na podjęcie działań ukierunkowanych na cel komunikacji”²⁷. Wymiar emocjonalno-energetyczny ma swoją przestrzeń w intencjach uczestników procesu komunikacji. Odpowiada to dwóm poziomom komunikacji wskazanej przez McDowella. Poziomowi pierwszemu, w którym jakiś akt mowy jest dokonany i rzeczywiście zostaje przekazana informacja o przedmiocie rozmowy. Poziomowi drugiemu, w którym informacja, „[...] którą podzielenie się ma znaczenie dla kwestii, czy zachodzi komunikacja i dotyczy nie jej przedmiotu, lecz natury intencji mówiącego”²⁸.

Dla pełnej charakterystyki komunikowania bezpośredniego, interpersonalnego istotne jest określenie sposobu komunikowania się. S. Frydrychowicz definiuje ów sposób jako „to, jak nadawca przekazuje treść odbiorcy, stosując określoną formę oraz inne środki, aby osiągnąć wyznaczony cel, jednak bez przekraczania pewnych granic. Ich naruszenie mogłoby utrudnić porozumiewanie się”²⁹. Sposób komunikacji interpersonalnej odnosi się „zatem do tego, jak wymiary komunikowania się są realizowane”³⁰ przez jej uczestników. W grę wchodzi elementy składowe konkretyzujące się w rzeczywistym procesie komunikacji interpersonalnej i niewystępujące poza nim. Są to m.in. działania komunikacyjne, relacje, kierunki i poziomy, zawartość, kontekst, a przede wszystkim język porozumiewania się uczestników komunikacji³¹.

W ujęciu autorów³² opisujących proces komunikowania bezpośredniego jako przekazu wiadomości, a porozumienie jako wymianę znaczeń, kierunek komunikacji określany bywa jako przebiegający między nadawcą i odbiorcą informacji. Jednakże przebieg ten jest przez badaczy w różny sposób interpretowany. Ida Kurcz przypisuje kierunkowi komunikacji rolę projektującą relacje, określając komunikację jako:

²⁶ I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar, 2000, s. 146.

²⁷ S. Frydrychowicz: *Sposoby i wymiary komunikowania...*, s. 96.

²⁸ J. McDowell: *Znaczenie, komunikacja i wiedza...*, s. 39.

²⁹ S. Frydrychowicz: *Sposoby i wymiary komunikowania...*, s. 95.

³⁰ Ibidem.

³¹ Por. rozdział 1.5.

³² K. Baława-jder: *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 12.

- jednokierunkową, czyli autokratyczną — od lidera w dół,
- wielokierunkową, czyli demokratyczną — „zarówno w dół, jak i w górę”³³.

Asymetryczny kierunek komunikacji potwierdza asymetrię ról uczestników porozumiewania się. I. Kurcz wskazuje na role: dorosły — dziecko lub przełożony — podwładny jako przykłady takiego powiązania kierunku komunikacji z rolą jej uczestników³⁴.

Jedną z cech wskazujących na jakość komunikowania interpersonalnego bezpośredniego jest wymiana ról nadawcy i odbiorcy³⁵. Wiąże się to z określonym modelem przedstawiającym układ ról nadawcy i odbiorcy:

- jednostronnie $N \rightarrow$
- dwustronnie $N \leftrightarrow O$
- trójkrotnie N — przedmiot komunikacji — O ³⁶.

Kierunki komunikacji towarzyszą wymiarowi relacji komunikacyjnych. S. Frydrychowicz³⁷, za Watzlavickem, wymienia symetryczny typ relacji, w którym istnieje równość i wzajemne odzwierciedlenie zachowań, a także typ komplementarny, który charakteryzuje uzupełnianie zachowań jednego partnera przez zachowania drugiego. W relacji tej jeden z partnerów zajmuje pozycję wyższą. Oba wymiary relacyjne mogą występować naprzemiennie bądź następują po sobie, a specyfiką ludzkiej komunikacji jest to, iż człowiek uczy się funkcjonowania zarówno w relacjach symetrycznych, jak i komplementarnych. Jednakże „relacje komplementarne uczą respektu i szacunku wobec partnera, relacje symetryczne umożliwiają nawiązanie bliższych bądź dalszych relacji z innymi”³⁸. Każda z tych relacji jest odpowiednia i przydatna w określonym kontekście społecznym, każda podlega procesom rozwoju człowieka, przez niego się zmienia. Zdaniem Frydrychowicza, „najbardziej rozwojowo zdaje się [...] oddziaływać sytuacja, w której nadawca lub odbiorca przekracza relację nadrzędności — podrzędności, charakterystyczną dla relacji komplementarnej, w kierunku relacji symetrycznej, po to, aby znaleźć wspólną płaszczyznę porozumienia z partnerem komunikacyjnym i nawiązać z nim kontakt”³⁹. Odpowiada to relacyjnej naturze ludzkiej⁴⁰, jak i rozumieniu komunikacji jako specyficznej synerгии⁴¹, a zgodnie z reprezentowanym w filozofii Martina Bubera, traktowaniem komunikacji jako specyficznego spotkania ludzi, „[...] komunikacja nie tyl-

³³ I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji...*, s. 146.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem.

³⁶ B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania...*, s. 20.

³⁷ S. Frydrychowicz: *Sposoby i wymiary komunikowania...*, s. 89.

³⁸ Ibidem, s. 97.

³⁹ Ibidem. Frydrychowicz omawia związek komunikacji interpersonalnej i rozwoju jej uczestników, wskazując na tzw. komunikacyjny potencjał rozwojowy.

⁴⁰ *Mosty zamiast murów...*, s. 45.

⁴¹ Ibidem, s. 65, 66.

ko pełni funkcje ekspresyjne i instrumentalne, lecz przede wszystkim jest procesem kształtowania osoby [...]”⁴². Stąd wskazanie istoty jakości komunikacji jako jej dodatkowego wymiaru.

Jakość komunikacji bywa istotnym tematem analiz pedagogicznych, upatrujących w niej środka do uzyskania jakości innych działań niż komunikacja: wychowawczych, wyjaśniających, kierujących czy terapeutycznych. Schulz von Thun, analizując psychologiczny model komunikacji międzyosobowej, określa cztery płaszczyzny odpowiadające jakości komunikacyjnej:

- zawartość rzeczowa wypowiedzi („co chcę zakomunikować”),
- wzajemne relacje, czyli sposób traktowania rozmówcy — co myślę o tobie i jaki jest nasz wzajemny stosunek,
- ujawnianie siebie — co mówię o sobie,
- apel, manipulacja, użycie wpływu na odbiorcę dla osiągnięcia celów⁴³.

W innym kontekście ujmuje jakość komunikacji Teodozja Rittel, wskazując jej paradygmaty: identyczność komponentów komunikacji dla każdego z jej uczestników, określenie zdolności nadawania i odbioru treści istotnych z perspektywy widzenia tworzenia dyskursu, znajomość kodu po obu stronach paradygmatu, działanie systemu komunikacji: jeżeli między częściami występuje co najmniej jedna zależność (chcę lub muszę się porozumiewać) oraz jeśli zmiana każdej z nich powoduje zmianę pozostałych, służy osiągnięciu celów komunikacji⁴⁴.

Jakość komunikacji odnieść należy także do jej zawartości, poziomów, kanałów, zasad, kategorii i kontekstów społecznych, tworzących warunki komunikacji. Krystyna Balawajder odnosi zawartość komunikacji do „przedmiotu rozmowy”, wyróżniając fakty i uczucia jako typowe kategorie zawartości komunikacji⁴⁵. Odnosi również zawartość komunikacji do trzech poziomów: fatycznego, instrumentalnego i afektywnego, które różnicuje stopień otwartości partnerów względem siebie, poczucie bezpieczeństwa w kontakcie oraz cel rozmowy. Poziom fatyczny — to poziom komunikacji wolny od emocji, toczący się wokół tematów nieistotnych dla rozmówców. Poziom instrumentalny to porozumienie się w określonej sprawie z wyraźnym wywołaniem „określonego zachowania u drugiej osoby jako celu porozumiewania się”. Poziom afektywny „ma miejsce wtedy, gdy rozmówcy ujawniają własne poglądy, wartości, uczucia i zaangażowanie”⁴⁶. Poziom ten wymaga znacznej otwartości obu partnerów i umożliwia lepsze poznanie oraz zrozumienie.

⁴² Ibidem, s. 102.

⁴³ Por. F. S c h u l z v o n T h u n: *Sztuka rozmawiania*. Przekł. P. W ł o d y g a. T. 1—3. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2002.

⁴⁴ *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Red. W. K o j s. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001, s. 18, 19.

⁴⁵ K. B a l a w a j d e r: *Komunikacja, konflikty...*, s. 19.

⁴⁶ Ibidem, s. 21.

Jakość komunikacji zależy od jej kontekstu, określonego na czterech jego poziomach:

- intrapsychicznym,
- interpersonalnym,
- grupowym,
- społecznym⁴⁷.

W poziomach komunikacji realizują się zasady bądź reguły konwersacji. Za podstawową i stanowiącą punkt odniesienia w analizach komunikacji uważać należy tzw. teorię implikatur Paula Grice'a⁴⁸ i wynikające z niej zasady konwersacji określane jako:

- reguła kooperacji,
- zasada jakości,
- zasada ilości,
- zasada odpowiedzialności,
- zasada sposobu.

Reguła kooperacji odnosi się do wkładów, jakie komunikujący się wnoszą w tworzenie wymiany, w odpowiednim do tego momencie, przy akceptacji celu i kierunku konwersacji. Reguła ta realizowana jest przy użyciu, jak to określił Grice, zasad konwersacji. I tak, zasada jakości odnosi się do prawdy w komunikacji z drugim człowiekiem, zasada ilości wskazuje na konieczność utrzymania wystarczającego komunikatu dla bieżącego układu w komunikacji, zasada odpowiedzialności odnosi się do zobowiązania uczestników, by „mówili rzeczy zgodnie z aktualnym przebiegiem rozmowy [...], a odbiorca, by aktywnie szukał interpretacji wypowiedzi nadawcy”⁴⁹.

Ostatnia z wymienionych zasad odnosi się do sposobu wzajemnego traktowania partnerów komunikacji. Jak stwierdza Zbigniew Nęcki, „waga tych zasad ujawnia się wtedy, kiedy są łamane”⁵⁰. Reguła kooperacji Grice'a w szczególności wskazuje na rolę uczestników komunikacji i wpływ ich cech na jej przebieg. W jakiś sposób odnoszą się do tej roli analizy konwersacji Leecha, Sacksa⁵¹ i van Dijka. Geoffrey Leech, traktując komunikację interpersonalną bezpośrednią jako zjawisko lingwistyczno-społeczne, wskazał na konieczność uwzględnienia przy konwersacji dwóch rodzajów zasad:

- zasady organizacji tekstu (tekstualne),
- zasady organizacji kontaktu interpersonalnego (interpersonalne).

Do zasad tekstualnych zaliczył:

⁴⁷ Zob. E. Putkiewicz: *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*. Warszawa: WSiP, 1990, s. 13.

⁴⁸ Z. Nęcki: *Komunikacja międzyludzka*. Kraków—Kluczbork: Drukarnia „Antykwa”, 2000, s. 126.

⁴⁹ Ibidem, s. 129.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Szerzej na ten temat zob. ibidem.

- reguły poprawności gramatycznej i zrozumiałości,
- reguły dopasowania wypowiedzi do kontekstu lingwistycznego,
- reguły ekonomiczności w konwersacji,
- reguły ekspresyjności.

Do zasad interpersonalnych, odnoszących się do kontaktu bezpośredniego w komunikacji, Leech zaliczył reguły uprzejmości, aprobaty, skromności, zgodności, współudziału, ironii, atrakcyjności treści i reguły Polyanny, chroniące rozmówców przed przykrymi tematami.

Z kolei Harvey Sacks za przedmiot analizy przyjął mechanizm konwersacji w komunikacji interpersonalnej bezpośredniej. Odnosił się do struktury tejże komunikacji poprzez badanie jej kolejnych elementów, takich jak sposób nawiązywania, prowadzenia i kończenia rozmów, a także sposobu przejmowania ról między osobą mówiącą i osobą słuchającą, w tym „przejmowaniu tur”⁵². Na osoby, uczestników komunikacji, jako na jej podstawowy komponent wskazał Teun van Dijk, analizując proces interpretacji wypowiedzi. Odnosząc się do klasycznego podziału wypowiedzi na: wiedzę, przekonanie, życzenia, ocenę i postawę, wskazuje na konieczność brania pod uwagę źródła interpretacji w osobie odbiorcy. Wprowadza zaś pojęcie zrozumienia pragmatycznego i umiejscawia je w teorii aktów mowy Austina oraz Searle’a⁵³. Warunkiem zrozumienia pragmatycznego w komunikacji jest występowanie określonych informacji i cech wypowiadania się, takich jak:

- „właściwość wypowiadania, odnosząca się do reguł gramatycznych i semantycznych”,
- „właściwości paralingwistyczne, towarzyszące wypowiadaniu”,
- informacje o kontekście komunikacyjnym,
- wiedza i przekonanie zawarte w pamięci odbiorcy na temat nadawcy i jego właściwości, a także wiedza o właściwościach innych elementów sytuacji,
- nastawienie do aktualnie przebiegającej interakcji i do wydarzeń ją poprzedzających,
- ogólna wiedza o zasadach porozumiewania się, znajomość reguł kulturowych nawiązywania i prowadzenia konwersacji oraz używania języka,
- inne wiadomości... wiedza o świecie i rzeczywistości, pozajęzykowe doświadczenia człowieka.

Na podobne zależności, występujące w procesie komunikowania bezpośredniego, interpersonalnego wskazał Stefan J. Rittel⁵⁴, określając cztery wymiary komunikacji:

- identyczne komponenty dla każdego z uczestników,

⁵² Por. ibidem, s. 131.

⁵³ Szerzej na ten temat w rozdziale 1.5.

⁵⁴ Por. S.J. Rittel: *Komunikacja: model, system, paradygmat. Procesy komunikacyjne w szkole...*, s. 18, 19.

- określenie zdolności nadawania i odbioru treści istotnych z punktu widzenia tworzenia dyskursu (cecha paradygmatu),
- występowanie znajomości kodu po obu stronach,
- system komunikacji działa, „jeśli między częściami występuje co najmniej jedna zależność (chcą lub muszą się porozumiewać) oraz jeśli zmiana każdej z nich powoduje zmianę pozostałych (wzajemne oddziaływanie dyskursu) i „służy osiąganiu celów komunikacji”⁵⁵.

1.1.5. Kompetencje komunikacyjne w porozumiewaniu się interpersonalnym bezpośrednim

Analiza T. van Dijka wskazuje na kompetencje komunikacyjne uczestników komunikowania bezpośredniego, interpersonalnego jako na istotny czynnik warunkujący jakość porozumienia się. Za podstawową definicję przyjmuje się socjolingwistyczny czynnik kompetencji komunikacji Della Hymesa⁵⁶ oraz jej późniejsze interpretacje w psycho- i socjolingwistyce. D. Hymes określa kompetencje komunikacyjne w kontekście kompetencji językowej N. Chomsky’ego. Oznaczając obszary kompetencji jako świadomość — prawdopodobieństwo i wyczucie jako wiedzę — intuicyjną ukrywaną, jawną, leżącą u podstaw działania oraz jako zdolność — rozstrzyganie o identyfikacji, wieloznaczności, równoważności, definiowalności⁵⁷, wyznacza się wyrazisty wymiar personalny, zależny od osoby porozumiewającej się. W wymiarze językowym odnosi się ona do „umiejętności posługiwania się językiem stosownie do intencji osoby mówiącej i odpowiednio do sytuacji, wiedzy o sobie itp. [...]”⁵⁸. W teoretycznych analizach przyjęto podział odpowiadający językowej pragmatyce Hymesa oraz wspólnocie działań, czynności koordynacji Herberta H. Clarka⁵⁹.

Za istotną dla opisu komunikacji interpersonalnej bezpośredniej uznać należy teorię centracji interpersonalnej i decentracji interpersonalnej Maldima Feffera, analizowaną przez Wiesława Andrukowicza w aspekcie miejsca kompetencji komunikacyjnej w edukacji⁶⁰. Za swoje podłoże koncepcja ta przyjmuje zdolność człowieka do przekształcania własnych sądów i sposobów ujęcia rzeczywistości, na sądy i sposób ujmowania przez innych. Kompetencję centracji

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Por. T. Rittel: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1994.

⁵⁷ G.W. Shugar: *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Warszawa: Energeia, 1995; T. Rittel: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej...*

⁵⁸ I. Kurcz: *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa: PWN, 1987, s. 64.

⁵⁹ Ibidem, s. 139.

⁶⁰ W. Andrukowicz: *Dydaktyka komplementarna*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, 2004.

interpersonalnej charakteryzuje brak „umiejętności spojrzenia z perspektywy innego człowieka, gdzie własny opis świata jest nakładany na opis dokonany przez innych”⁶¹. Wynika ona ze skupiania się na jednym aspekcie rzeczywistości i ignorowania innych aspektów. W przeciwieństwie do kompetencji centracji interpersonalnej, intensywna decentracja określona jest przez M. Feffera jako zdolność do jednoczesnego uwzględnienia różnych aspektów rzeczywistości w różnych relacjach. W decentracji przyjmujemy także punkt widzenia naszego rozmówcy, starając się uwzględnić wspólną perspektywę widzenia świata. Wiesław Andrukowicz, analizując badania M. Feffera, stwierdza, iż „skuteczny i efektywny proces komunikacji interpersonalnej wymaga, aby biorące w nim udział podmioty potrafiły modyfikować i organizować własne zachowania w zależności od zmieniających się oczekiwań i reakcji nadawcy i odbiorcy komunikatu”⁶². Podsumowaniem tych badań jest zdanie: „im większa decentracja i modalność proceduralna, tym lepsze efekty porozumienia”.

Za istotne uzupełnienie badań Feffera Andrukowicz⁶³ uznaje rozróżnienie kompetencji akroamatycznej i kompetencji erotematycznej. Kompetencje te określają umiejętności oraz możliwości zadawania pytań i odpowiadania na pytania, a także formowanie monologicznego i dialogowego przekazywania komunikatu. Kompetencje erotematyczne „dotyczą umiejętności spontanicznego reagowania na zmieniające się sytuacje komunikacyjnego bytu [...]”⁶⁴, oparte na antycypacji, opisie, prowokacji itp. Ich wyrazem jest umiejętność odbioru informacji za pomocą pytań. Kompetencja akroamatyczna to umiejętność nadawania komunikatów zawierających wiedzę i umiejętności, będących przekazem sensu lub treści informacji.

Kompetencja komunikacyjna wyznacza więc granice możliwości człowieka — uczestnika porozumiewania się. Jak określa to Ida Kurcz, „użycie języka stworzyło współczesnego człowieka. Kompetencje czysto językowe, dzięki regułom składni i związanej z nią dwuklasowości reprezentacji umysłowych, wzbogaciły człowieka o nowe możliwości poznawcze. Jednakże dzięki włączaniu się kompetencji komunikacyjnych jesteśmy zdolni gromadzić wynik tego poznania [...]”⁶⁵.

⁶¹ Por. *ibidem*.

⁶² *Ibidem*, s. 74.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji...*, s. 146.

1.2. Dialog, dyskurs, rozmowa w analizie komunikowania się dziecka i dorosłego

W literaturze przedmiotu występuje wiele określeń, które odnieść można, pośrednio bądź bezpośrednio, do sytuacji czy zdania, w którym komunikacja jest interpersonalna bezpośrednia. Definicje i analizy tych określeń wskazują na ich złożoność i możliwość interpretowania w różnych aspektach teoretycznych: lingwistycznych, filozoficznych, psycholingwistycznych, pragmatycznych, kontekstualnych, relacyjnych, strukturalnych, procesualnych itp. Odniesienia te stanowią o objęciu całej złożoności porozumiewania się człowieka z człowiekiem. Nie w pełni okazuje się to możliwe. Komunikacja jest bowiem specyficznym fenomenem, trudnym do określenia, niedającym się zamknąć w ramy modelu. Przyczyn tego upatrywać można w jej dynamiczności, niepowtarzalności i każdorazowej odrębności komunikacji, wynikającej z indywidualności podmiotów, które się porozumiewają, i ich doświadczenia.

Począwszy od prymarnego, z racji starożytnych odniesień filozoficznych i z powszechności użycia, pojęcia rozmowy przez konwersację, interakcję werbalną, komunikację, dyskurs czy dialog — traktuje się je jako pojęcia komplementarne, dopełniające. W dyskursie uczestnicy rozmawiają, w rozmowie, w konwersacji tworzy się dyskurs, a dialog stanowi o mocy i roli porozumiewania się w relacjach nie tylko interpersonalnych.

„Dialog” to pojęcie uniwersalne, wieloznaczne⁶⁶. Czyniąc punktem wyjścia przekonanie Sokratesa, iż człowiek sam z siebie musi znaleźć odpowiedź na pytanie, co jest jego przeznaczeniem, dialogowość staje się zasadą ludzkiego, poszukującego życia i stanowi znaczącą wykładnię dla implikacji filozoficznych: w filozofii współczesnej, w hermeneutyce przyjmującej dialogową interpretację świata, w pracach Hansa-Georga Gadamera, Paula Ricoeura, Maxa Schelera, Martina Bubera czy Michaiła Bachtina, którzy traktują dialog jako zjawisko uniwersalne, nieodłączne od mowy, od wszystkiego, co ma znaczenie i sens, „gdzie zaczyna się świadomość, tam zaczyna się i dialog”⁶⁷.

M. Buber wylicza następujące rodzaje dialogu:

1. Dialog prawdziwy, w rozmowie lub milczeniu, gdy każdy z uczestników rzeczywiście nastawia się na drugiego człowieka, w specyficie jego istnienia i jego odrębności i zwraca się do niego w nadziei, że powstaną między nimi żywe więzi.

2. Dialog techniczny, wyznaczony poprzez konieczność nowego porozumiewania się.

⁶⁶ Na ten temat pisali M. Reut, J. Rutkowiak, B. Skowronek i wielu innych.

⁶⁷ Por. M. Bachtin: *Problemy poetyki Dostojewskiego*. Przeł. N. Modzelewska. Warszawa: PIW, 1970, s. 62.

3. Dialog, który jest zawoalowanym monologiem, kiedy to ludzie, którzy się zeszli, rozmawiają sami ze sobą⁶⁸.

Przypisane dialogowi cechy, zdaniem Marii Królicy, odnoszące się do podstawowej diady dialogicznej JA — TY i w rozszerzeniu Bubera JA — pomiędzy — TY, wskazują, że jest „on wartością również w tym sensie, że jego istotą jest dobro i prawda. Bez nich nie ma dialogu”⁶⁹. Wynika to również z faktu, iż cechą dialogu jest założenie, „że każdy z partnerów będzie przede wszystkim miał swoje poczucie wartości i godności i uszanuje taką wartość i godność w drugim człowieku, z którym wchodzi w dialog”⁷⁰. Za Marią Reut, Joanna Rutkowiak wskazuje na istotne cechy dla zrozumienia roli dialogu w kontaktach międzyludzkich:

1. Pojęcie dialogu wymaga pogodzenia się z tym, że nie wszystko da się przewidzieć.

1. Dialogowanie nie jest aktem, lecz procesem, trwającą rozmową.

2. Nie można traktować sytuacji dialogowych jako zamkniętych układów, ciągów sytuacji mających początek i koniec.

3. Dialogu nie można zorganizować jako sztucznej celowej sytuacji, bo to sposób życia, a nie rozmowa.

4. Nie ma specjalistów od dialogu; dialog to równość szans dialogujących stron⁷¹.

Oddaje to rozumienie dialogu przez M. Bubera, który, traktując istnienie dialogu jako szczególnego rodzaju spotkania, uznał za kreatywną jego funkcję — „wyjście indywiduum poza granice samego siebie, wyjście ku innemu [...] uniwersalnemu”⁷². Oznacza to, iż tworzone jest TY — JA, czyli równocześnie indywidualne i ogólne, subiektywne i absolutne⁷³. Wskazuje to na rolę i znaczenie uczestników dialogu. Urszula Ostrowska podkreśla: „w żadnym razie nie są zaprogramowanymi istotami — reagującymi zgodnie z oczekiwaniem, lecz przede

⁶⁸ Zob. J. Grochulska: *Idealne warunki i realne możliwości dialogu nauczyciela w klasie szkolnej*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Red. W. Kojs, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid. Cz. 2. Cieszyń: Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie, 1998, s. 13—14.

⁶⁹ M. Królicy: *Dialog — wartość i metoda w edukacji małego dziecka*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja...* Cz. 2..., s. 34.

⁷⁰ M. Śnieżński: *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT, 1998, s. 198—199.

⁷¹ Podaję według J. Rutkowiak: *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 196—197.

⁷² Por. M. Buber: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Wybrał, przeł. i wstęp napisał J. Doktor. Warszawa: PAX, 1992; U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu...*, s. 25.

⁷³ Urszula Ostrowska wymienia i charakteryzuje kilka typów dialogu, np. społeczny, publiczny, dydaktyczny, wychowawczy, edukacyjny, ekumeniczny, pokoleniowy, por. w rozdziale 2 tejże pracy. Eadem: *Odkrywanie dialogicznej struktury*. W: Eadem: *Dialog w pedagogicznym badaniu...*, s. 18—21.

wszystkim są podmiotami świadomie przyjmującymi, (odrzucającymi), interpretującymi docierające do nich informacje (komunikaty) po to, [...] aby konstruować własne [modyfikować — E.R.] swoje zachowania, (poglądy), projekty *in effectu* wzajemnego oddziaływania komunikacji interpersonalnej [...]”⁷⁴. W podsumowaniu Ostrowska stwierdza: „nawiązanie autentycznej komunikacji podmiotowej, pozyskiwanie rzeczywistego osobistego kontaktu z drugim, innym człowiekiem wymaga nie tyle instrumentalnego wyćwiczenia/znajomości technik komunikowania się, ile nade wszystko odpowiedniego poziomu intelektualnego oraz nabytych kompetencji, zwłaszcza komunikacyjnych, interpretacyjnych oraz moralnych”⁷⁵. Józef Tischner określa jako warunek dialogu zdolność do „wczuwania się”⁷⁶ w punkt widzenia drugiego człowieka.

Mówiąc o dialogowym modelu interakcji, można, w szerokim wymiarze, przypisać go do ukonkretnionych działań komunikacyjnych, wymagających w warunku *sine qua non* akceptacji zasad, które dla szerokiego kontekstu społecznego, narodowego Elżbieta Hałas określiła jako:

- niepowtarzalność każdej społeczności narodowej,
- wartość zróżnicowań,
- wzajemność stosunków,
- gotowość poddawania się wzajemnym wpływom,
- zróżnicowanie i rozwinięta struktura wpływów,
- emancypacja międzykulturowej komunikacji od polityki i państwa⁷⁷.

Zasady te, szczególnie widoczne w rozmowie dziecka z dorosłym, odpowiadają również regułom dialogu między ludźmi. W rozmowie dziecka z dorosłym, jak i w dialogu między kulturami trudno jest je realizować. Trudność ta polega na konieczności zrozumienia niepowtarzalności każdego uczestnika rozmowy, na widzeniu wartości w różnicy doświadczeń, wieku, wiedzy i umiejętności, na rozumieniu konieczności wzajemnych kontaktów, gotowości do podmiotowego, równorzędnego traktowania siebie, mimo kontekstowych i formalnych różnic, do wzajemnego przyzwolenia na niezależność i nierepresyjność. Odpowiada to przyjętym w analizach dialogu definicjom, traktującym dialog jako „wzajemną wymianę myśli — co najmniej dwóch osób, w której dochodzi do wymiany ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników, z poszanowaniem prawa do własnych poglądów i celów [...]”⁷⁸. Ta „wzajemna wymiana myśli [...], która jest materią dialogu i spotkania (filo-

⁷⁴ Ibidem, s. 51.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ J. T i s c h e r: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966—1975*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1992, s. 20.

⁷⁷ E. H a ł a s (*Symbole w interakcji*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2001, s. 302) odniosła się do dialogu w pojęciu międzykulturowym, w kontekście kultur, narodowości, społeczności jako jego uczestników.

⁷⁸ M. Ś n i e ż y Ń s k i: *Zarys dydaktyki dialogu...*, s. 169.

zofia spotkania), a także podmiotowej relacji JA — TY charakteryzuje się nieustannością i ciągłą zmiennością i jako taka stanowi najnaturalniejszą formę różnorodnych sposobów kontaktowania się człowieka, dialog jest *conditio sine qua non* wszelkiej aktywności (działalności ludzkiej), a *homo sapiens* jako osoba biorąca udział w spotkaniach, rozmowach, sporach i dyskusjach [...] ustawicznie znajduje się w sytuacji dialogowej”⁷⁹.

Wskazanie dialogu jako relacji wyrastającej z szacunku dla różnicy, z zaciekawienia, z gotowości do namysłu nad nią jest źródłem umiejscowienia dialogu w rozważaniach o edukacji. J. Rutkowiak⁸⁰ wskazuje na nawiązanie koncepcji dialogowej interpretacji sytuacji edukacyjnej do filozofii hermeneutycznej, odnosząc się do prac H.-G. Gadamera i P. Ricoeura i traktując dialog jako podstawę interpretacji każdej sytuacji edukacyjnej. Nie jest to odniesienie dialogu do metody, czynności wyuczonej, przyswojonej, zewnętrznej, lecz odnosi się do osobistych, uwewnętrznionych doświadczeń oraz doznań. Interpretacja ta ma swoje odzwierciedlenie w analizie komunikacyjnego charakteru procesów edukacyjnych. Dialog jako komunikacja edukacyjna w życiu szkoły spełnia, zdaniem Genowefy Koć-Seniuch, następujące funkcje:

- sposobu uzyskiwania brakujących informacji,
- wymiaru negocjacyjnego,
- warunku możliwości rozumienia,
- warunku istnienia dyskursu, występującego w dynamice, sekwencyjnych powiązaniach między wypowiedziami, ich interpretacją, w sytuacjach, w których są one nadawane i odbierane⁸¹.

W innej perspektywie analizy komunikowania się bezpośredniego i interpersonalnego należy traktować dyskurs⁸². W definicji dyskursu wyraźnie wskazuje się na tekst, wypowiedź jako bazowy element komunikacji. Powoduje to przeniesienie rozumienia zdarzenia komunikacyjnego na każdy poziom porozumiewania się, w którym powstaje tekst i stanowi o związku między nadawcą i odbiorcą. Określa to definicja P. Ricoeura: „dyskurs to zdarzenie tworzące tekst o charakterze ulotnym i nietrwałym [...]”⁸³. Na inny aspekt dyskursu zwraca uwagę Emile Beneviste, definiując go jako „wypowiedź, w której uzewnętrznia się podmiot mówiący i związane z nim odniesienie do odbiorcy, momentu oraz

⁷⁹ U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu...*, s. 17 — i dalej o *homo dialogicus*.

⁸⁰ J. Rutkowiak: *O dialogu edukacyjnym...*, s. 157.

⁸¹ G. Koć-Seniuch: *Komunikacyjny kontekst rozwoju poznawczego dziecka*. W: *Komunikacyjne kompetancje zawodowe nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz. Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji, 1997.

⁸² O dyskursie jako przedmiocie analiz językowych i psychologicznych zob.: M. Kawka: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1999; I. Kurcz: *Język a reprezentacja...*

⁸³ Zob. J. Labocha: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1996, s. 9.

miejsca mówienia”⁸⁴. W tym kontekście szczególną rolę przypisuje się językowi. Maciej Kawka, analizując zagadnienia języka w dyskursie szkolnym, wskazuje na relacje między dyskursem a aktami mowy w dwóch ujęciach:

1. Dyskurs to zespół abstrakcyjnych prawidłowości i relacji współwystępujących w różnych typach komunikacji językowej z możliwością ich poszerzenia na porozumiewanie się niewerbalne i procesy wartościowania, a akty mowy to wyłącznie gatunki wypowiedzi, genry mowy, style i rodzaje mówienia.

2. Dyskurs jest obiektem nadrzędnym wobec konkretnych, konsytuacyjnie i kontekstowo, aktów mowy, zrealizowanych językowo, osadzonych w czasie i przestrzeni, wraz z konkretnym nadawcą i odbiorcą oraz tłem komunikacyjnym; akty mowy to formy dyskursu⁸⁵.

Powyższe konstatacje korelują z definicją dyskursu edukacyjnego. Janina Labocha twierdzi: „dyskurs definiujemy jako zdarzenie interakcyjne, pośredniczące w projektowaniu świata przez podmiot mówiący lub podmioty w interakcji, do których dyskurs odsyła na zasadzie samoreferencji. Jest też dyskurs zdarzeniem tworzącym tekst [...]”⁸⁶.

Rolę języka i wypowiedzi podkreślają psycholingwistyczne analizy dyskursu. Ida Kurcz wskazuje, iż zrozumienie pojęcia dyskursu jest w znacznym stopniu zależne od przedstawicieli dziedziny, którzy się nim posługują⁸⁷. Sama definiuje dyskurs jako całość złożoną przynajmniej z dwóch wypowiedzi, która ma swój początek i koniec w formie konwersacyjnej lub tekstowej⁸⁸. Z kolei Grace Wales Shugar wyróżnia terminy: „tekst” i „dyskurs”, przy czym traktuje dyskurs jako czynność, której wynikiem jest tekst. Dyskurs to strumień mówionych lub pisanych zachowań językowych w określonym kontekście sytuacyjnym. Odnosi się przy tym do definicji Robina T. Lakoffa: „[...] udana realizacja określonego typu dyskursu polega raczej na tym, że uczestnicy osiągają to, co zamierzali, aniżeli na tym, że pewne określone środki powierzchniowo zostały użyte [...]”⁸⁹. To, co tworzy dyskurs — jak stwierdza G.W. Shugar — to procesy, za pomocą których mówiący i słuchający koordynują wzajemne procesy rozumienia i mówienia, przetwarzają mentalne wypowiedzi partnerów w celu ustalenia wspólnych ram interpretacji. Pozwala to traktować dyskurs jako aktywność uczestników, jako osiągnięcie interakcyjne, dokonujące się w czasie i narastające⁹⁰. Znaczące w tych interpretacjach, dla rozumienia dyskursu, są osoby uczestników i interakcje komunikacyjne.

⁸⁴ Por. E. Beneviste: *Struktura języka i struktura społeczeństwa*. W: *Język i społeczeństwo*. Red. M. Głowiński. Warszawa: Czytelnik, 1980.

⁸⁵ M. Kawka: *Dyskurs szkolny...*, s. 23.

⁸⁶ J. Labocha: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy...*, s. 10.

⁸⁷ I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji...*, s. 147.

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ Za: G.W. Shugar: *Dyskurs dziecięcy...*, s. 17.

⁹⁰ Ibidem.

Za znaczące dla analizy dyskursu uznano prace T. van Dijka. Potwierdzają one rolę orientacji socjolingwistycznej w badaniach nad dyskursem, wiążąc tworzenie dyskursu z planowaniem i wykorzystywaniem różnych czynności występujących w ramach społeczno-kulturowego regulowania interakcji komunikacyjnej⁹¹. T. van Dijk stwierdza jednak, iż dyskurs należy do pojęć pokrewnych, takich jak „język”, „komunikacja”, „interakcja”, „kultura” i określa go jako kategorię rozmytą⁹². Wskazuje przy tym, że określenie „dyskurs” należałoby zdefiniować przez jego analizę w aspekcie funkcjonalnym w trzech głównych wymiarach: użycia języka, przekazywania idei i interakcji w sytuacjach społecznych, wskazując na fakt, iż wyjaśnia to wielodyscyplinarność badań nad dyskursem.

Dla analizy dyskursu w komunikacji interpersonalnej bezpośredniej należy odnieść się więc do tych jego elementów, które wiążą się z jego uczestnikami. Można odnieść to do sposobu interpretacji, w którym uwzględnia się wymiar podmiotowy (aktorzy dyskursu) oraz czynnościowy (proces komunikacji)⁹³. Można również w tym miejscu przywołać podział L.A. Wood i R.O. Kroger, prezentowany przez I. Kurcz, a określający rodzaje dyskursu w zależności od aktywności uczestników w układzie: dyskurs mówiony — dyskurs pisany (zob. tabela 1).

Tabela 1

Rodzaje dyskursu według Wood i Kroger

Dyskurs mówiony	Dyskurs pisany (tekst)
Konwersacja twarzą w twarz (w domu, w szkole, w pracy, w restauracji, w urzędach itp.)	Listy (w tym przesyłane pocztą elektroniczną), pisemne odpowiedzi na kwestionariusze itp.
Konwersacja w toku interakcji większej liczby uczestników w mniej lub bardziej sformalizowanych i zinstytucjonalizowanych układach (parlament, sąd, biznes, zajęcia akademickie, spotkania towarzyskie itp.)	Teksty opublikowane (artykuły, książki itp.)
Rozmowy telefoniczne	Teksty nieopublikowane (pamiętniki, dzienniki itp.)
Upośredniony (film, telewizja itp.)	

Źródło: I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar, 2000, s. 148.

⁹¹ Por. *Dyskurs jako struktura i proces*. Red. T.A. van Dijk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, s. 264.

⁹² Na ten temat zob. T.A. van Dijk: *Badanie nad dyskursem*. W: *Dyskurs jako struktura i proces...* Na fakt transdyscyplinarności badań nad dyskursem wskazuje również I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji...*, s. 149, wymieniając wśród wielu dyscyplin naukowych zajmujących się dyskursem: lingwistykę, psycholingwistyką ogólną i rozwojową, neurolingwistykę, socjolingwistykę, pragmatykę i psychologię społeczną.

⁹³ *Dyskurs edukacyjny...*, s. 31.

Za odmianę można uznać traktowanie dyskursu jako działania — za H. Clarkiem⁹⁴ — według wzorca: konwersacyjnego, monologowego, preskryptywnego, zinstytucjonalizowanego, fikcyjnego, pośredniczącego, osobistego czy też podziału na dyskurs konwersacyjny, w którego elementach podawana jest analiza par przyległych, uczestników, illokucji i perlokucji⁹⁵, a także dyskurs prezentacyjny — argumentacyjny, przekazujący myślenie logiczne, naukowe, abstrakcyjne, eksplanacyjne lub opisowe⁹⁶. W ramach tego dyskursu, badając mowę eksplanacyjną między rodzicami a dziećmi w wieku przedszkolnym, wydzielono:

- intencje, prośby, polecenia, stwierdzenia, a także informacje o stanach wewnętrznych,
- objaśnienia przyczynowe,
- definicje i opisy,
- objaśnienia na podstawie przejawów,
- objaśnienia proceduralne,
- objaśnienia skutków czyjegoś działania.

Na składniki dyskursu mają wpływ również indywidualne czynniki, w tym zaangażowanie uczestników i przebieg komunikacji, a szczególnie demonstrowanie zaangażowania „w to, co mówią ich rozmówcy”. W badaniach psycholingwistycznych określa się to stylem konwersacji wysokiego zaangażowania bądź wysokiej taktowności⁹⁷. Styl wysokiego zaangażowania to aktywne uczestnictwo słuchacza, wyrażające się przerywaniem mówiącemu toku wypowiedzi, włączaniem się w jego wypowiedzi oraz rozwijaniem ich poprzez demonstrowanie wspólnego myślenia. Styl wysokiej taktowności to styl, w którym mówi tylko jeden rozmówca, a przerywanie jest traktowane jako próba odebrania głosu rozmówcy.

Jednym z elementów tworzących reguły dyskursu jest styl. Wynika on z wysokiej taktowności bądź wysokiego zaangażowania uczestników komunikacji. Stanisław Grabias, przyjmując definicję dyskursu jako ciągu zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo mówi, w jakiej sytuacji i w jakim celu, wyznacza jego zakresy w poziomach zjawisk psychofizycznych, poziomach zjawisk społecznych i poziomach języka, traktując tym samym dyskurs jako rodzaj interakcji społecznej, dokonującej się przy udziale języka. Uszczegóławia jego składniki jako:

1. Psychofizyczne możliwości nadawcy oraz rodzaj i stopień jego uczestnictwa w życiu społecznym.

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ Analizę dyskursu konwersacyjnego znaleźć można w: I. K u r c z: *Psychologia języka i komunikacji...*, s. 150.

⁹⁶ *Psycholingwistyka*. Red. J.B. G l e a s o n, N.B. R a t n e r. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 323, 324.

⁹⁷ Ibidem, s. 313—334.

2. Psychofizyczne możliwości odbiorcy i rodzaj oraz stopień jego uczestnictwa w życiu społecznym.
3. Sytuacja, w jakiej językowa interakcja zachodzi.
4. Intencje, jakie nadawca chce realizować i realizuje⁹⁸.

1.3. Rozmowa jako forma komunikacji bezpośredniej

W analizie komunikowania interpersonalnego bezpośredniego rozmawianie jako czynność i rozmowa jako forma komunikowania się stanowią kluczowe odniesienie do pojęć „dialog”, „konwersacja”, „dyskurs” czy też „interakcja werbalna”. Przebieg rozmowy, jej struktura, aktywność uczestników, ich cechy i sytuacja, celowość, intencje, a przede wszystkim zmienność i niepowtarzalność stanowiły przedmiot wielu badań, po części w zakresie samej rozmowy, po części jako forma analiz komunikacji interpersonalnej, po części zaś jako działanie, metoda służąca innym, niż sama komunikacja, celom. Dotyczyło to zarówno czynności występujących w opisie rozmowy, takich jak: mówienie, słuchanie, przekaz, intencje, interakcje, kierowanie, wyjaśnianie itp., jak i kontekstu sytuacyjno-czasowego: miejsca, czasu trwania, rodzaju aktywności, tematu, zachowania, celów itp.

O ważkości rozmowy jako formy komunikowania się świadczą źródła historyczne, filozoficzne, do których odwołują się współczesne teorie komunikacji. Za podstawę przyjąć można stwierdzenie Sokratesa, iż poznanie siebie i innych może odbyć się tylko podczas rozmowy. We współczesnej filozofii hermeneutycznej traktuje się rozmowę podobnie. Mieczysław Sawicki stwierdza, że rozmowa ma wielkie znaczenie dla wytwarzania dialogu: „tylko rozmowa, która zasadza się na spotkaniu, prowadzi do egzystencjalnego dialogu osób [...]”⁹⁹. Zastrzega przy tym, że nie każda rozmowa do tego prowadzi.

W definicjach rozmowy wskazane są różne jej wyznaczniki, takie jak: wymiana wypowiedzi, cel, sposoby kontaktu. Traktuje się ją zarówno jako zjawisko dynamiczne, jak i statyczne. Stąd określenia, iż rozmowa to „ciąg następujących po sobie (choć czasem nakładających się) wypowiedzi co najmniej dwóch osób, które w niej uczestniczą”¹⁰⁰.

Wedle innej definicji, rozmowa to „wyjściowa forma relacji kompetencji komunikacyjnej, której cechy to:

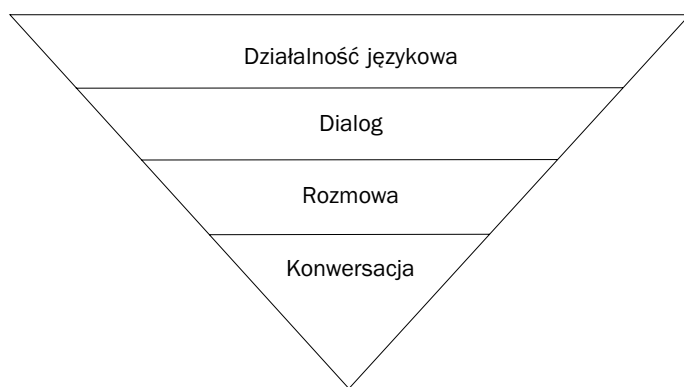
⁹⁸ S. Grabias: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997, s. 264, 265.

⁹⁹ M. Sawicki: *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Semper, 1996, s. 31.

¹⁰⁰ M. Kita: *Wywiad prasowy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 37.

- współobecność (rozmówcy słyszą się i widzą, rozpoznają swoje zachowanie),
- brak jakiegokolwiek zapisu,
- samoregulacja — uczestnicy ustalają w toku rozmowy, co będzie dalej, zmieniają jej formę”¹⁰¹.

Konstatacja, że rozmowa jest formą działania komunikacyjnego, pojawia się w wielu stwierdzeniach i nie stanowi przedmiotu rozstrzygnięć. Urszula Żydek-Bednarczuk stwierdza, że wynika ona „z naturalnej potrzeby psychicznej człowieka i przebiega w określonych warunkach społecznych, kulturowych i psychologicznych”¹⁰². Jej zależność od pojęć: „działalność językowa”, „dialog”, „konwersacja” zastała przedstawiona na rysunku 12:



Rys. 12. Zakres użycia pojęć „działalność językowa”, „dialog”, „rozmowa”, „konwersacja”

Źródło: U. Żydek-Bednarczuk: *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 31.

U. Żydek-Bednarczuk w swojej definicji odnosi rozmowę do organizacji zewnętrznej i wewnętrznej wypowiedzi, która: „stanowi zhierarchizowaną, wielopoziomową strukturę, zależną od działań komunikacyjnych partnerów [...]”¹⁰³. Wskazuje na różnice między dialogiem a rozmową, przy czym dialog — w odróżnieniu od rozmowy — może, według U. Żydek-Bednarczuk, wystąpić w odmianie pisanej i mówionej. Istotna wydaje się również różnica między konwersacją a rozmową. Czynnikiem różnicującym jest prawo ścisłej reguły, które o ile w konwersacji nakazuje przestrzeganie zasad i maksym, o tyle w rozmowie, ze względu na regułę interakcji i zmienności tematu, jest niezwiązane z prawem i swobodne.

¹⁰¹ I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji...*, s. 138.

¹⁰² U. Żydek-Bednarczuk: *Struktura tekstu rozmowy potocznej...*, s. 31.

¹⁰³ U. Żydek-Bednarczuk: *Rozmowa — próba definicji*. W: Eadem: *Struktura tekstu rozmowy potocznej...*, s. 30.

Autorzy wielu definicji rozmowy wskazują na specyficzny charakter tejże, podkreślając jej znaczenie jako podstawowego sposobu komunikowania się ludzi. Definicje uwypuklają jednocześnie złożoność całego procesu: „wydaje się, że rozmawianie jest czymś banalnym [...], analiza wskazuje na coś całkiem przeciwnego — uczestniczenie w rozmowie wymaga aktywizacji niemal wszystkich procesów psychicznych, wrażliwości na wymagania sytuacji interpersonalnej, a także sprawnego aparatu emisji i odbioru sygnałów [...]”¹⁰⁴. Zbigniew Nęcki w analizie postaw wiedzy o rozmowie przytacza trzy definicje: S. Levinsona, M. Leecha i M. Mc Laughlina¹⁰⁵. Każda z nich wyróżnia inny składnik istotny dla określenia tego, czym jest rozmowa.

I tak, dla Levinsona rozmowa to swobodna wymiana ról nadawcy i odbiorcy, z nieskrępowanym przepływem informacji. Za podstawowy warunek, spoiwo rozmowy, autor uznaje dzielenie pewnej pozajęzykowej wiedzy na temat świata, do której odwoływać się mogą osoby rozmawiające. Szczególną rolę Levinson przypisuje implikacji konwersacyjnej. Z kolei Leech za najważniejszy element konwersacji uważa „aktywne poszukiwanie najtrafniejszych, to jest najbardziej zrozumiałych sposobów wyrażania swych intencji i aktywne rozpoznawanie intencji zwartych w wypowiedziach rozmówców, z równoczesnym śledzeniem wymogów sytuacji [...]”¹⁰⁶. Autor wskazuje na rolę zasady kontekstowej interpretacji wypowiedzi w rozmowie, a za jej cel, nawiązując do kooperacji konwersatoryjnej Grice’a, uznaje porozumienie, wymagające dopasowania swych zachowań do wymogów sytuacji.

Do innego składnika odnosi istotę rozmowy Mc Laughlin. Jest nim proces planowania i realizacji działań komunikacyjnych osoby mówiącej, wykorzystującej „dostępne sobie zasoby językowe i pozajęzykowe w celu wytworzenia przekazu lub serii przekazów ukierunkowanych na osiągnięcie celu [...]”¹⁰⁷. Za właściwe planowanie Mc Laughlin uznaje planowanie własnych posunięć, rozpoznawanie intencji rozmówcy i jego działań. Planowanie to może dotyczyć zarówno całej konwersacji, jak i „spójności między poszczególnymi wypowiedziami”¹⁰⁸.

W szczególny sposób podkreślana jest rola rozmowy w komunikowaniu się. I. Kurcz twierdzi, że rozmowa dwu lub więcej osób jest podstawowym wzorcem realizacji kompetencji komunikacyjnej, z którego wszystkie inne się wywodzą. Za jej istotne cechy przyjmuje się:

1. Współobecność — rozmówcy przebywają w tym samym środowisku fizycznym, słyszą się i widzą nawzajem swoje zachowania.

2. Brak jakiegokolwiek zapisu.

¹⁰⁴ Z. N ę c k i: *Komunikacja międzyludzka...*, s. 121.

¹⁰⁵ Szerzej na ten temat w: *ibidem*, s. 121—124.

¹⁰⁶ *Ibidem*, s. 122.

¹⁰⁷ *Ibidem*, s. 123.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

3. Samoregulacja — uczestnicy ustalają w trakcie rozmowy, co będzie dalej, zmieniają jej formy, cel, przekaz itp.¹⁰⁹

Posługując się klasyfikacją układów dyskursywnych Herberta Clarka, I. Kurcz stwierdza, iż podstawowym, wyjściowym wzorcem jest rozmowna bezpośrednia¹¹⁰.

Na rolę uczestników i bezpośredniość ich spotkania jako cechę konstytutywną rozmowy wskazują również inni autorzy. Joanna Rutkowiak określa rozmowę jako inną formę dialogowej wymiany myśli. Wskazuje na jej istotne cechy:

- ciągłość wymiany,
- dystynktywny brak wyraźnego zakończenia, będącego ukoronowaniem dyskusji, stanowiącej zamknięty akt poznawczy,
- rodzenie się z potrzeby poznawczości, ale niewyartykułowanej jasno i wyrażenie (tak jak w dyskusji),
- inicjowanie przez tego uczestnika, który zafascynuje pozostałych zagadnieniem, ale nie musi być liderem rozmowy, w której najważniejszy jest temat,
- tematyka rozmowy nie może być narzucona¹¹¹.

Na osoby, czyli uczestników rozmowy, szczególny nacisk kładł G.-H. Gadamer, stwierdzając, iż „rozmową czyni rozmowę nie to, że doświadczyliśmy w niej czegoś nowego, lecz że napotkaliśmy coś w drugim człowieku, czego jeszcze w naszym doświadczeniu świata nie spotkaliśmy [...]”¹¹².

Na właściwości porozumiewania się jako procesu międzyosobowego zwrócił uwagę R.B. Adler. Twierdził on, że „w kontaktach czysto bezpośrednich często nie można odróżnić nadawcy i odbiorcy, [...] że ludzie są równocześnie nadawcami i odbiorcami wymieniającymi liczne wiadomości”¹¹³. W innych analizach komunikacji bezpośredniej znaleźć można określenia rozmowy jako zdarzenia komunikacyjnego: „rodzaju fenomenu, w którym jak w skrytce mieszczą się problemy dzieciństwa i dorosłości [...]”¹¹⁴ bądź jako interpersonalnej komu-

¹⁰⁹ Por. I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji...*, s. 138. To samo stwierdzenie można znaleźć w pracy K. Wojtczuk: „rozmowa pomiędzy dwoma osobami to tyle, co dialog [...] może być punktem odniesienia — dla wszystkich innych [forum komunikacji — E.R.]”. Zob. K. Wojtczuk: *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*. T. 1. Siedlce: WSRP, 1996, s. 21.

¹¹⁰ I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji...*, s. 139.

¹¹¹ J. Rutkowiak: *O dialogu edukacyjnym...*, s. 37.

¹¹² H.-G. Gadamer: *Niezdolność do rozmowy*. „Znak” 1980, nr 3, s. 371—372; Idem: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Wybrał, oprac. i wstępem poprzedził K. Michalski, przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski. Warszawa: PIW, 2000.

¹¹³ R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. II Proctor: *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Tłum. G. Skoczylas. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2006, s. 11.

¹¹⁴ A. Duszak: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998, s. 13; H. Retter: *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Przekł. M. Wojdak-Piątkowska, wstęp i oprac. B. Śliwerski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 25.

nikacji sensu podmiotowego¹¹⁵. Rola rozmowy pojawia się podczas analizy epizodów wzajemnego zaangażowania (Schaffer, Rutkowski), centracji interpersonalnej (Feffer, Andrukowicz), realizacji systemu semiotycznego (Müller, Chomsky, Rittel) czy jako forma komunikacji perswazyjnej (Müller, Nęcki), jako umiejętność społeczna (Argyle) czy jako artykulacja świata, tworząca pojęcia w trakcie żywej rozmowy (Terminińska, Gadamer). Za istotną cechę objawiającą się w rozmowie uznano świadomość czynników związanych z zachowaniami zaangażowania w czynności komunikacji (Beneviste, Flavell, Krasowicz-Kupis, Kwarciak).

Odmienne charakter mają te próby definiowania rozmowy, które traktują ją jako czynność o charakterze językowym (Garrey, Shugar) czy też jako komunikacyjną działalność językową (Wittgenstein). Rozmowa jest w tym kontekście uznana za „najnaturalniejszą formę użycia języka, [...] formę kontaktu językowego [...]”, którego cechą jest to, że percepcja i weryfikacja tekstu nadanego czy jego rozumienie dokonuje się natychmiast i jednocześnie. Rzeczywisty, obecny, niewyimaginowany odbiorca dostarcza sprawdzianu percepcji nadawcy bezpośrednio po niej. Rozmowa wymaga od obu uczestników aktywnej postawy¹¹⁶. Wskazuje to na fakt, iż „nawiązanie łańcucha dialogicznego wymaga kompetencji językowej (N. Chomsky) oraz kompetencji komunikacyjnej (D. Hymes)”¹¹⁷. Kompetencja komunikacyjna ma — w przeciwieństwie do kompetencji językowej — wymiar interpersonalny i odnosi się do umiejętności posługiwania się językiem stosownym do intencji osoby mówiącej i odpowiednio do sytuacji, wiedzy o sobie itp.¹¹⁸ Odpowiada to określeniu „planowość posunięć mownych” autorstwa Barbary Bonieckiej¹¹⁹, odnoszącemu się do stosowania i zachowania jakiegoś porządku w konwersacji, która jest udziałem w rozmowie. Potwierdzenie tego znaleźć można w analizie rozmowy jako interakcji. Van Dijk stwierdza, iż „zwyczajne zabieranie głosu w rozmowie podporządkowywane jest kompleksowym regułom i strategiom”¹²⁰. Odpowiednikiem takich reguł mogą być zasady konwersacji Paula Grice’a, tak zwana teoria implikatur¹²¹. Wskazuje ona na tworzenie niekonwencjonalnych znaczeń wypowiedzi, odnoszących się do wiedzy pozajęzykowej rozmówców i do bieżącego, aktualnego przebiegu konwersacji jako do podstawowego zjawiska w wymianie konwersacyjnej. Implikatury powstają dzięki tzw. predyspozycjom, to znaczy

¹¹⁵ U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu...*, s. 63.

¹¹⁶ W. Tłokiński: *Mowa. Przegląd problematyki dla psychologów i pedagogów*. Warszawa—Poznań: PWN, 1982, s. 131.

¹¹⁷ Por. U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu...*, s. 63.

¹¹⁸ I. Kurcz: *Język a reprezentacja...*, s. 64 (por. rozdział 1.2. w niniejszej pracy).

¹¹⁹ B. Boniecka: *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999, s. 167.

¹²⁰ *Dyskurs jako struktura i proces...*, s. 24.

¹²¹ Zob. Z. Nęcki: *Komunikacja międzyludzka...*, s. 126—127.

„koniecznym do przyjęcia założeniom, by móc daną wypowiedź interpretować jako prawdziwą lub fałszywą [...]”¹²².

Efektywność komunikacji w rozmowie zależna jest od dwóch zasad: rzeczywistości, odnoszącej się do treści wypowiedzi, i kooperacji, odnoszącej się do zgodności wymiany wypowiedzi¹²³ z celami czy kierunkiem obranej formy. Zasada kooperacji zobowiązuje rozmówcę do przestrzegania czterech maksym, które sformułował P. Grice. Znane są one jako zasady: jakości, ilości, odpowiedzialności i sposobu.

1. Maksyma jakości to wskazanie na konieczność związku treści rozmowy z prawdą bądź przekonaniem rozmówców.

2. Maksyma ilości odnosi jakość porozumiewania się do związku między rozbudowaniem wypowiedzi a rzeczywistą jej potrzebą.

3. Maksyma odpowiedzialności „zobowiązuje uczestników do tego, by mówili zgodnie z aktualnym przebiegiem rozmowy [...]”¹²⁴. Od odbiorcy wymaga się, by szukając interpretacji wypowiedzi nadawcy, starał się koncentrować na temacie i kierunku konwersacji.

4. Maksyma sposobu odnosi się do wyboru przez uczestników odpowiednich form wypowiedzi dla utrzymania jakości porozumiewania się¹²⁵.

Innym założeniem efektywności komunikacji jest wskazany przez I. Kurcz, za Clarkiem i Havilardem, kontakt stare — nowe¹²⁶. Polega on na tym, że uczestnicy komunikacji ustalają zakresy wspólnie posiadanej wiedzy. „Jest to owo, »stare«, wspólne, podzielone i do tego mówiący dodaje »nowe«: lub poszukuje »nowego« u słuchacza”¹²⁷. W przedstawionych warunkach efektywności komunikacyjnej wyraźnie wyodrębnia się dwa działy za nią odpowiedzialne — społeczny i językowy. Dało to również podstawę do wyznaczenia przez G. Leecha zasad organizacji tekstu:

1. Zasad tekstualnych: reguły poprawności gramatycznej i zrozumiałości, reguły dopasowania wypowiedzi do kontekstu lingwistycznego, reguły ekonomiczności w konwersacji, reguły ekspresyjności.

2. Zasad interpersonalnych: reguły uprzejmości, reguły aprobaty, reguły skromności, reguły zgodności, reguły współdziałania, reguły ironii, atrakcyjności tekstu i reguły Polyanny, nakazujące unikania tematów przykrych dla rozmówcy¹²⁸.

¹²² Podaję za: ibidem, s. 126, Nęcki, za Lewinsonem, podaje trzy klasy presupozycji: logiczne, semantyczne i pragmatyczne.

¹²³ Por. ibidem, s. 126—127.

¹²⁴ Ibidem, s. 129.

¹²⁵ Maksymy Grice’a omawia wielu autorów, m.in. Nęcki, Kurcz, Retter.

¹²⁶ I. K u r c z: *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP, 1992, s. 137, por. również E a d e m: *Psychologia języka i komunikacji...*, s. 136—137.

¹²⁷ Ibidem, s. 137.

¹²⁸ Zasady te stanowią podstawę analizy skuteczności, osiągania celów rozmowy niż samej struktury. Podaję za: Z. N ę c k i: *Komunikacja międzyludzka...*, s. 137.

Z efektywnością rozmowy wiąże się również pojęcie stylu komunikacyjnego. Lidia Grzesiuk wyróżnia dwa style komunikowania się w rozmowie: partnerski i niepartnerski¹²⁹. Style te uwidaczniają się w tzw. wymiarach diagnostycznych — w sposobie rozpoczęcia rozmowy, użyciu języka, treści wiadomości i sposobie wymiany informacji. Wpisane jest to w układ ról nadawcy i odbiorcy. W stylu partnerskim inicjatorem rozmowy może być zarówno nadawca, jak i odbiorca, a prowadzona jest ona z uwzględnieniem możliwości językowych obojga, czyli nadawcy i odbiorcy. Dla treści wiadomości uwzględniona jest też perspektywa zarówno nadawcy, jak i odbiorcy, a sposób jej przekazu kontrolowany jest zarówno ze względu na nadawcę, jak i odbiorcę. W stylu niepartnerskim sposób rozpoczęcia rozmowy uwzględnia potrzeby tylko jednej strony, a użycie języka określają możliwości jednego z uczestników konwersacji. Podobnie ma się z treścią wiadomości, uwzględniającą perspektywę tylko jednego z nich, a przebieg informacji jest jednostronny. Odpowiada to relacji między uczestnikami komunikacji, która stanowi relację wzajemną, symetryczną bądź niesymetryczną. „Nierównoważność podmiotów [w komunikacji — E.R.] ma najczęściej źródło w niejednakowych pozycjach, jakie względem siebie zajmują [...]”¹³⁰.

Zasady tekstualne implikują rolę wypowiedzi językowych, tworzących tekst. Przyjmuje się, iż „język jest manifestowaną częścią wypowiedzi w akcie komunikowania się”¹³¹. Analiza tekstu rozmowy¹³² kierowana jest w stronę pragmatyki językowej: „słowa zdają się wskazywać na głębszą i bardziej rozległą, wspólną dla uczestników [dziedzinę — E.R.], zawierającą [...] nie tylko wiedzę o świecie, lecz także hipotezy każdego z rozmówców na temat wiedzy o świecie drugiego rozmówcy, a także reguły, związki i realność sytuacji, w której oni [nadawca i odbiorca — E.R.] się znajdują. Obejmuje też wspólną dla wszystkich znajomość systemu językowego oraz ogólnych wymogów konwersacyjnych, łączących istotę komunikowania się w rozmowie [...]”¹³³.

Poza uczestnikami i tekstem, ich wzajemną relacją i prawidłami, jako składnikami rozmowy, wskazywane jest działanie, ujęte w reguły interakcji, a także przebieg rozmowy. „Rozmowa zazwyczaj przebiega na przemian, to znaczy naj-

¹²⁹ L. Grzesiuk, E. Trzebińska: *Jak ludzie porozumiewają się?* Warszawa: Nasza Księgarnia, 1978, s. 137—145; literatura o stylu komunikowania się jest obszerna i odnosi się do różnych perspektyw, np. B. Kożusznik: *Style kierowania. Uwarunkowania sytuacyjne i psychologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1985; W. Hajnicz: *Sposoby kierowania grupą w przedszkolu*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1991, s. 10.

¹³⁰ B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania...*, s. 10.

¹³¹ B. Boniecka: *Lingwistyka tekstu...*, s. 25.

¹³² Por. np. U. Żydek-Bednarczyk: *Struktura tekstu rozmowy potocznej...*; M. Kita: *Wywiad prasowy...*

¹³³ *Wiedza a język*. T. 1: *Ogólna psychologia języka i neurolingwistyka*. Red. I. Kurcz, J. Bobryk, D. Kądziela. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986, s. 156. O roli języka w rozmowie por. rozdział 1.4.

pierw kolejka przypada na jednego z rozmówców, potem na drugiego [...] i w ten sposób interakcja staje się społecznie zaangażowana [...]”¹³⁴. Na wymiennosc w rozmowie ról nadawcy i odbiorcy wskazują także inni badacze rozmowy. Aleksander Słotwiński, analizując język rozmówców, uważa, iż rozmowę tworzą wypowiedzi przynajmniej dwóch osób z wyraźnym wskazaniem na wymiennosc ról nadawcy i odbiorcy¹³⁵. Odnosi się do tego również analiza mechanizmu konwersacji Sacksa, którego zdaniem najważniejsze dla konwersacji jest płynne przyjmowanie ról między osobą mówiącą i słuchającą, tzw. przejmowanie tur¹³⁶.

Zdaniem van Dijka, „zabieranie głosu w rozmowie podporządkowane jest kompleksowym regułom i strategiom, określającym na danym etapie kontaktu sposób wybierania następnej osoby mówiącej [...]”¹³⁷. W kontekście tych analiz za istotne dla przebiegu rozmowy uznać należy również jej nawiązanie i zakończenie. Wskazuje na to również Małgorzata Kita, przytaczając badania nad rozmową, prowadzone przez Rouleta i szkołę genewską, taktujące rozmowę jako „interakcję werbalną, wyznaczoną przez spotkanie i rozstanie dwóch interlokutorów [...]”¹³⁸. Początek i koniec rozmowy jest również wyróżniony, w ujęciu Z. Nęckiego, który wymienia trzy jej fazy: otwarcia, postawienia tematu, zamknięcia.

Początek rozmowy Nęcki określa jako fazę otwarcia konwersacji, którą charakteryzuje realizacja praktyczna dwóch posunięć interpersonalnych: „wezwania do rozmowy i odpowiedzi, zawierającej potwierdzenie przyjęcia do rozmowy”¹³⁹. Bardziej szczegółowo ujmuje to analiza początku rozmowy traktowanej w kategoriach interakcji¹⁴⁰. Jednakże zakończenie rozmowy jest już ujawnione tylko w kategoriach wymiany wypowiedzi i jej końca: „[...] konwersacja nie zostaje [...] przerwana w sposób mechaniczny. Jej uczestnicy podejmują pewien wspólny wysiłek, by w stosowny sposób zamknąć daną wymianę zdań [...]”¹⁴¹. Z kolei Nęcki uważa, iż realizacja fazy zamykania rozmowy waży na dalszym kontakcie i jest trudniejsza niż rozpoczęcie. Badacz określa cztery elementy, które w niej występują:

¹³⁴ Zasady te odnoszą się do analizy skuteczności, osiągania celów w rozmowie, do pragmatyki zachowań uczestników, niż do samej analizy przebiegu. Por. *Mosty zamiast murów...*

¹³⁵ Za: E. B o c h n o: *Rozmowa jako metoda oddziaływania dydaktycznego. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Impuls, 2004, s. 16.

¹³⁶ Por. Z. N ę c k i: *Komunikacja międzyludzka...*, s. 131.

¹³⁷ *Dyskurs jako struktura i proces...*, s. 24.

¹³⁸ M. K i t a: *Modułowa konstrukcja rozmowy*. W: *Poznańskie spotkania językowe*. Red. Z. K r ą ż y ń s k a, Z. Z a g ó r s k i. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, 2001, s. 31; do tej kategorii wyznaczającej cechy rozmowy należą również wymiary potwierdzające i naprawcze oraz akty mowy i akty nadrzędne i podrzędne, kierujące rozmową.

¹³⁹ Por. Z. N ę c k i: *Komunikacja międzyludzka...*, s. 145.

¹⁴⁰ O interakcji i początku rozmowy bardziej dokładnie jest mowa w rozdziale 3.

¹⁴¹ *Dyskurs jako struktura i proces...*, s. 24.

- dokończenie głównych tematów i podejmowanie tematów „zamykających”,
- wykonanie wypowiedzi zapowiadających zamknięcie konwersacji,
- powtórne nawiązanie do tematu z podkreśleniem, że został on już zrealizowany,
- końcowa wymiana pozdrowień i rytuałów zamknięcia konwersacji (ukłony, gesty, formuły słowne)¹⁴².

Otwarcie i zamknięcie rozmowy stanowi o jej odbiorze i wywiera wpływ na jej kształt językowy. Ogromne znaczenie ma również miejsce rozmowy. Zwraca na to uwagę Małgorzata Świącicka, określając lokalizację rozmowy w przestrzeni¹⁴³, nie tylko jako kontekst sytuacyjny, ale i werbalny. Ten wątek podkreślają w swoich pracach, np. Stanisław Grabias, Walery Pisarek. Na kontekst rozmowy zwraca również uwagę Ewa Bochno, definiując rozmowę jako specyficzny rodzaj interakcji (człowieka) z innym człowiekiem lub grupą ludzi, polegający na przesyłaniu i odbieraniu werbalnych i pozawerbalnych komunikatów przy sprzężeniu zwrotnym i równorzędnym ról nadawcy i odbiorcy¹⁴⁴. Analizując rolę rozmowy w metodach oddziaływania wychowawczego w szkole, Bochno wyróżnia określone warunki czasowe i przestrzenne, towarzyszące przebiegowi rozmowy, a także atmosferę, która „jest wynikiem życiowych stosunków, jakie łączą poszczególnych jej uczestników”¹⁴⁵.

W analizie rozmowy dziecka z dorosłym nie sposób pominąć jakichkolwiek składników rozmowy, wymienianych w jej definicjach bądź wyjaśnieniach strukturalnych. Podstawę stanowi konstrukcja diadyczna, wpisana w relację dziecko — dorosły (szerzej por. rozdz. 1.4.). Diadę tę charakteryzuje specyficzna asymetria, która rzutuje na pozostałe elementy składowe rozmowy, pełniące funkcje determinantów wskaźnikowych. Są one niezbędne do tego, by kontakt między dzieckiem i dorosłym, będący porozumiewaniem się, można nazwać rozmową. Należą do nich współobecność uczestników oraz wzajemność ich świadomości. Do osób uczestniczących w rozmowie odnosi się również determinant zasady zamiany ról.

Do grupy determinantów związanych z językiem rozmowy należą determinanty językowe i determinanty strukturalne wypowiedzi. Determinanty strukturalne stanowią warunek wstępny rozmowy, pozwalają na jej samoregulację strukturalną, progresywność strukturalną, mobilność sytuacji i dystynktywny tryb zakończenia.

Współobecność, wzajemność świadomości i diadyczność odpowiadają wcześniej wskazywanym cechom rozmowy jako innej formy komunikacji niż

¹⁴² Z. Nęcki: *Komunikacja międzyludzka...*, s. 151.

¹⁴³ M. Świącicka: *Kreacja dialogu potocznego we współczesnej polskiej prozie dla młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1999, s. 101.

¹⁴⁴ Por. E. Bochno: *Rozmowa jako metoda...*, s. 31.

¹⁴⁵ Bochno dodaje: „wszyscy rozmówcy mają te same prawa i obowiązki. Przywództwo jest zmienne i przynależy osobie, która wysunie najatrakcyjniejszy w danym momencie temat”. Ibidem.

dialog czy dyskurs. Są też realizacją komunikacji o cechach bezpośredniości i interpersonalności. Z kolei do determinantów językowych należą potoczność języka, określona przez cechy dialogiczności, spontaniczności i sytuacyjności¹⁴⁶ oraz synkretyzm wypowiedzi rozumiany jako dopuszczenie łączenia i traktowania różnych form zachowań językowych jako homonimiczne.

Warunek wstępny rozmowy to wyrażenie przyzwolenia na wzajemny kontakt, okazany przez obydwu partnerów¹⁴⁷. Jest on elementem dopełniającym interaktywne otwarcie rozmowy¹⁴⁸ i jest efektem sytuacji motywacyjnej oraz nastawienia uczestników rozmowy. Dystynktywny tryb zakończenia rozmowy, istotny dla odbioru jej całości, rzutuje na ocenę rozmowy i motywację do podejmowania komunikacji. Odpowiada on zasadzie „braku końca” rozmowy. Nie jest bowiem możliwe wcześniejsze zaplanowanie czy przyjęcie formy końca rozmowy, ponieważ tworzy ona niejako sama siebie i koniec jej zależy od przebiegu całej konwersacji, a czasem od pojawiającego się nowego kontekstu¹⁴⁹. Wynika to również z progresywności strukturalnej rozmowy, rozumianej jako cecha rozwijającej się, postępującej struktury, w następujących po sobie wymianach wypowiedzi. Wymiany te mogą być wskazujące i opisujące, mogą być zawiązane z regulowaniem rozmowy czy jej planowaniem, mogą odnosić się do treści rozmowy bądź do rzeczywistości poza rozmową. Mogą być to również wtrącenia związane z treścią rozmowy lub odnoszące się do rzeczywistości poza nią.

Innym determinantem specyfiki rozmowy jako formy komunikacji bezpośredniej i interpersonalnej, wiążącym się z progresywnością struktury, jest mobilność sytuacji rozmowy. To w niej wyraża się niepowtarzalność i nieodtwarzalność tej samej rozmowy. Jest ona za każdym razem inna, bo inny towarzyszy jej kontekst sytuacyjny, czasowy i inna jest intencja rozmówców. To oni decydują o sekwencjach wymiany, bez wcześniejszych uzgodnień, gdyż cechą rozmowy jest jej samoregulacja strukturalna. W rozmowie jej uczestnicy sami określają kierunki i czas oraz struktury wymiany wypowiedzi. Gwarantem jest zasada swobodnej zamiany ról nadawcy i odbiorcy.

Każdy z determinantów zależy od najistotniejszych składników rozmowy, to jest: od roli jej uczestników, wzajemnej relacji, nastawienia komunikacyjnego, widzenia świata i doświadczeń, jakie są ich udziałem.

¹⁴⁶ Definicję języka potocznego podają za: A. Wilkoń: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

¹⁴⁷ E. Rostańska: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1995, s. 44.

¹⁴⁸ Por. w niniejszej pracy rozdział 3.

¹⁴⁹ E. Rostańska: *Rozmowa w szkole...*, s. 56.

1.4. Dziecko i dorosły w diadzie rozmawiającej

Osoby uczestniczące¹⁵⁰ w rozmowie stanowią o jej przebiegu i jakości. Są jej głównym składnikiem i tworzą przestrzeń rozmowy. W rozmowie dziecka z dorosłym przestrzeń tę wypełniają relacje wynikające z niesymetryczności podmiotów rozmawiających i roli, jaką odgrywa w wypadku dziecka komunikacja z dorosłym. Jej strukturalne odniesienie to diada oznaczająca spotkanie dwóch osób i ich bezpośrednią interakcję. Ronald B. Adler stwierdza, że taki typ bezpośredniej interakcji w różnych badaniach społecznych jest nazywany diadą: „w znaczeniu ilościowym można więc zamiennie używać określeń »porozumiewanie się w diadzie« i »porozumiewanie się interpersonalne«»¹⁵¹.

W wypadku, gdy tworzącym dialog są dziecko i dorosły, rozmowa nabiera specyficznego charakteru. Wskazuje na to Anna Brzezińska, stwierdzając, iż „bieżące układy konwersacji, szczególnie te zdarzające się pomiędzy dorosłymi a dziećmi są ograniczone poprzez asymetryczny podział wiedzy, władzy i prestiżu [...]”¹⁵². Różnica w diadzie powoduje u dorosłych „sytuacyjnie posadowiony” sposób mówienia, zaś u dzieci indykacyjne używanie języka. Krystyna Ablewicz, za Lagenveldem, wskazuje, iż obcowanie dorosłych z dziećmi jest kontaktem znamienym. Jako na znamienny wskazuje również na wywierany w trakcie tegoż obcowania wpływ osób na siebie¹⁵³. Lagenveld sprowadza ten wpływ do wymiarów oddziaływania bezpośredniego oraz pośredniego i określa go mianem „wychowanie”. Diada tak ukształtowana odnosi się do jawnie dydaktycznej interakcji dziecka z dorosłymi, kiedy interakcja koncentruje się na zadaniu z dokładnie określonym celem. H. Rudolph Schaffer stwierdza, iż mimo badań trudno powiedzieć, czy dorosły rzeczywiście ma istotny wpływ na późniejsze działanie dziecka¹⁵⁴. Jednakże ten układ społeczny ma od początku strukturę gotową na przyjęcie dziecka jako uczestnika funkcjonującego w jego ramach¹⁵⁵.

Grace Wales Shugar, analizując diadę dziecko — dorosły w aspekcie funkcjonowania małego dziecka, niezależnie od jego wieku, wskazuje na fakt, iż struktura układu uczestników diady (dziecko — dorosły) odnosi się do relacji

¹⁵⁰ Hymes uznaje uczestników komunikacji za podmioty zdarzeń językowych, określając ich terminami „nadawca” — „odbiorca”. G.W. Shugar: *Dyskurs dziecięcy...*, s. 34.

¹⁵¹ R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. II Proctor: *Relacje interpersonalne...*, s. 20—21.

¹⁵² *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Red. A. Brzezińska, G. Lutomski. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 1994, s. 39.

¹⁵³ K. Ablewicz: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1994, s. 16.

¹⁵⁴ H.R. Schaffer: *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*. Tłum. A. Brzezińska, K. Warchoł. W: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów...*, s. 125—149.

¹⁵⁵ Por. G.W. Shugar: *Dyskurs dziecięcy...*, s. 35—36.

między uczestnikami danej sytuacji komunikowania się. Relacje te rozpatrywane są w kategoriach tożsamości społecznej uczestników, ich statusu społecznego oraz takich cech jak: wiek, zakres wiedzy i rodzaj doświadczeń. Zmiana relacji „pociąga zmianę struktury uczestników”¹⁵⁶. Relacje te mają znaczący wpływ na jakość porozumiewania się w diadzie.

W analizach jakościowych podkreśla się to, że „porozumiewanie się zachodzi wtedy, gdy ludzie traktują siebie jako [...] indywidualności, bez względu na to, w jakim kontekście zachodzi [...]”¹⁵⁷. Wskazanie, z jednej strony, na rolę relacji zachodzących między uczestnikami porozumiewania się, a z drugiej — na istotność podmiotowego, indywidualnościowego traktowania partnerów rozmowy względem siebie, kierunkuje badania rozmowy dziecka z dorosłym na analizę relacji tworzonych w trakcie rozmowy i na wzajemne „widzenie siebie” jako partnera. R.B. Adler, za Julią Wood, jako cechy indywidualności w relacjach interpersonalnych, występujących w porozumiewaniu się międzyosobowym, uznaje:

- niepowtarzalność,
- niemożność zastąpienia go innym,
- wzajemną zależność,
- ujawnienie osobistych informacji,
- samostanowienie („nieważne, o czym się rozmawia. Ważne, że pogłębia się kontakt między nami”¹⁵⁸).

Szczególnego charakteru nabierają te cechy w jawnie dydaktycznych interakcjach z dorosłym¹⁵⁹. Porozumiewanie się jest skoncentrowane na postawionym zadaniu z dokładnie określonym celem. Schaffer stwierdza, iż były to sytuacje najczęściej badane. Badanie to dotyczyło związku między dorosłym i małym dzieckiem. W literaturze pedagogicznej, analizującej zachowania komunikacyjne, wiązało się z sytuacją porozumiewania się między nauczycielem a uczniem, jako specyficzną wyodrębnioną sytuacją komunikacyjną, ze szczególnym odniesieniem edukacyjnym¹⁶⁰. Jednakże diada uczeń — nauczyciel nie jest pierwotną dla doświadczeń komunikacyjnych dziecka. Na jej przebieg wpływają relacje i te doznania komunikacyjne, których dziecko doświadczyło już wcześniej w komunikowaniu się z dorosłym, w jego najczęstszej formie, jaką jest rozmowa.

Specyficzny charakter diady uczeń — nauczyciel, wynikający z kontekstu edukacji, ma niewątpliwie wpływ na sposób komunikowania się dziecka z dorosłym. Wynika to chociażby z „posadowienia” dorosłego względem dziecka

¹⁵⁶ Zob. ibidem, s. 36.

¹⁵⁷ Ibidem.

¹⁵⁸ R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. II Proctor: *Relacje interpersonalne...*, s. 20—21.

¹⁵⁹ Por. szerzej: H.R. Schaffer: *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. Tłum. A. Brzezińska, K. Warchoń. W: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów...*, s. 150—188.

¹⁶⁰ Szerzej na ten temat będzie mowa w rozdziale 5.

i roli świadomości oceny, jaka towarzyszy aktywności dziecięcej w porozumieniu się z nauczycielem. Jest to wymiar relacyjny, tkwiący w przestrzeni rozmowy. Wymiar indywidualnościowy — to znaczenie i wartość dziecięcych doświadczeń, ze znaczących i niepowtarzalnych kontaktów, doświadczanych w komunikacji z dorosłym. W rozumieniu relacyjnym diada dziecko — dorosły stanowi konstrukt, który został określony przez Schaffera jako epizod wspólnego zaangażowania. Z kolei w rozumieniu indywidualnościowym, niepowtarzalnym, rozmowa dziecka z dorosłym nosi znamiona specyfiki spotkania w ujęciu filozofii spotkania Martina Bubera — jako specyficzny kontakt ludzki, w którym Ja — Ty i to, co dzieje się pomiędzy nimi, kształtowany jest przez indywidualność dziecka i dorosłego.

Epizody wspólnego zaangażowania¹⁶¹ w swym szczególnym, diadycznym charakterze oznaczają „jakikolwiek kontakt między dwiema jednostkami, podczas którego wspólnie zwracają uwagę na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają”¹⁶². Schaffer wskazuje, że choć analiza epizodów wzajemnego zaangażowania może odnieść się do sytuacji polidiadycznych, to jednak tematem wymian w diadach jest pewien określony przedmiot, zdarzenie czy cecha otoczenia, które staje się punktem skupiającym wspólne zaangażowanie. Dotyczy to dzieci małych. Autor stwierdza również, iż „w miarę jak dzieci stają się starsze, »tematy« coraz częściej prawdopodobnie przyjmują formę werbalną, zatem epizody wspólnego zaangażowania stają się »konwersacją« niekoniecznie wzmacnianą przez aktualne fizyczne odniesienia”¹⁶³. Stanowi to o ich usadowieniu w analizie rozmowy jako językowej formy komunikacji w diadzie dziecko — dorosły.

Schaffer, w odniesieniu do rozwoju języka dziecka, jako warunki konieczne wskazuje układ diady i wrażliwego dorosłego¹⁶⁴. Uważa, że rozwój językowy zależy głównie od udziału w epizodach wzajemnego zaangażowania. Epizody te dostarczają dziecku doświadczenia językowego. Chociaż — jak stwierdza Schaffer — „uczestniczenie dziecka w epizodach opartych na rozmawianiu z dorosłymi nie jest samo w sobie gwarancją korzystnego doświadczenia [...]”¹⁶⁵.

W diadzie dziecko — dorosły znacząca rola przypada dorosłemu. Od stylu jego mowy i intencji wchodzenia w interakcje z dzieckiem zależne są te dozna-

¹⁶¹ Por. H.R. Schaffer: *Epizody wspólnego zaangażowania...*, s. 150—188; H.R. Schaffer: *Rozwój języka w kontekście*. W: *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Red. A. Brzezinska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 1995, s. 164—189; na implikacje edukacyjne wskazuje E. Filipiak, por. Eadem: *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002, s. 163—171.

¹⁶² H.R. Schaffer: *Epizody wspólnego zaangażowania...*, s. 153.

¹⁶³ Zob. ibidem, s. 166.

¹⁶⁴ Ibidem, s. 168, 169.

¹⁶⁵ Ibidem, s. 170.

nia komunikacyjne, które stanowią o doświadczeniu porozumiewania się. Schaffer wymienia kontrolę i wciągnięcie dziecka, polegające na „częstym zadawaniu mało konkretnych pytań i szybkim zmienianiu ról w czasie rozmowy”¹⁶⁶, uznając je za podstawowe intencje. Wskazuje również na to, iż w badaniach nad rozwojem języka dziecka „[...] konwersacje stwarzają bogate otoczenie językowe, dostarczające dziecku doświadczeń istotnych dla rozwoju jego własnych umiejętności językowych”¹⁶⁷.

Rolę diady dziecko — dorosły potwierdzają w tym zakresie badania Grace Wales Shugar i Barbary Bokus¹⁶⁸. Pisząc o narracji dziecięcej, B. Bokus stwierdza, że w interakcyjnym dyskursie dziecka i dorosłego łączy się strumień wypowiedzi partnera z niewerbalnym zachowaniem komunikacyjnym¹⁶⁹, a specyfikę sytuacji diady dziecko — dorosły stanowi dopełnianie się właściwości obojga partnerów, „co wynika z pozycji zajmowanych przez każdego z nich (asymetria relacji: dojrzałość — niedojrzałość, zależność — niezależność, perspektywa bliższa — perspektywa dalsza, doraźność — planowość)”¹⁷⁰. Diadyczność jest więc jej konstytutywną cechą, implikującą całe sekwencje zdarzeń, doznań i doświadczeń w trakcie każdej rozmowy. Doświadczenia te z racji stałości diady stanowią ciąg o nieokreślonym czasie trwania, tym samym stanowią o czymś, co określić można stanem doświadczania rozmowy, przy spotkaniu dziecka i dorosłego.

1.4.1. Dziecko jako uczestnik diady w rozmowie z dorosłym

Analiza rozmowy z punktu widzenia dziecka jako jej uczestnika wymaga określenia jego roli i oczekiwań względem porozumienia się z dorosłym. Ewa Filipiak stwierdza, że dziecko, wchodząc w interakcje, oczekuje partnera, który może pomóc mu dochodzić do tego, aby wiedzieć, czy zbudować rusztowanie dla konstruktu swoich znaczeń i umiejętności¹⁷¹. W diadzie tworzy się konieczność używania języka. Dziecko jest więc podmiotem własnej aktywności i jako

¹⁶⁶ Schaffer w konkluzji stwierdza, że zachowania dorosłego związane ze stylem kontrolnym hamują językowy rozwój dziecka, zachowania związane z zachęcaniem do konwersacji ułatwiają ten rozwój. (Ibidem, s. 171). Daje to inną perspektywę analiz diady uczeń — nauczyciel, w związku z rolą kontroli uczeniu się dziecka.

¹⁶⁷ Ibidem, s. 170.

¹⁶⁸ Por. G.W. Shugar: *Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe. Badania nad małymi dziećmi w warunkach zróżnicowania sytuacyjnego*. Przeł. B. Mroziak. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982; B. Bokus: *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1984.

¹⁶⁹ Ibidem, s. 41.

¹⁷⁰ Ibidem, s. 84.

¹⁷¹ E. Filipiak: *Konteksty rozwoju aktywności...*, s. 192; H.R. Schaffer: *Epizody wspólnego zaangażowania...*, s. 175—177.

sprawca, i jako rozmówca. Jednakże dzieci — jak podkreśla Schaffer — wnoszą do sytuacji pewne cechy organizmu, które determinują zachowanie dorosłego wobec nich. Jednym z nich jest wiek dziecka.

Badania diady dziecko — dorosły dzielą się na te, które analizują czas nabywania i doskonalenia umiejętności dziecięcej komunikacji i języka, oraz te, które analizują użycie języka i komunikacji w innych, poznawczych celach. W nich aktywność dziecka jest podstawową perspektywą badawczą. Są również takie badania, które odnoszą się do czasu edukacji, koncentrując się na charakterystycznych cechach dorosłego — nauczyciela, kierującego aktywnością dziecka. Nawet w tej pierwszej grupie badań wskazuje się, za Brunnerem, że już małe dziecko jest sprawcą świadomym swych celów i rozważającym najlepszy sposób ich osiągnięcia lub, za Kessenem, że dziecko — jako aktywny uczestnik komunikacji — posiada własne dyspozycje do wnoszenia swego wkładu w sposób odpowiadający jego własnym i otaczającego go świata wymaganiom i potrzebom¹⁷². Badając edukacyjną komunikację, porozumiewanie się ucznia i nauczyciela, nie sposób nie odnieść się do tych doświadczeń, które stały się udziałem dziecka w rozmawiającej diadzie dziecko — dorosły.

Badaniami, które zostały przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy, objęto dzieci będące na pierwszym etapie edukacji¹⁷³. To czas, gdy nabywa się nowych doświadczeń, a zachowania komunikacyjne dziecka w relacji uczeń — nauczyciel postrzegane są w perspektywie doświadczeń zebranych jako uczestnika relacji dziecko — dorosły.

Teodozja Rittel¹⁷⁴, opisując kompetencję językową dziecka, wskazuje na jej istotne cechy i na możliwe wpływy dorosłego na sposób użycia języka przez dziecko. W językowym rozwoju wyróżnia kompetencję przejściową i kompetencję podstawową. Kompetencje przejściowo-rozwojowe charakteryzują tzw. interjęzyk — język dziecka przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Jego cechy to zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi nie tyle gramatycznych, ile akceptowalnych, to jest dostosowanych do kontekstu, w którym wypowiedzi są tworzone i przyjęte z aprobatą dorosłych. Kontekst ten może być zarówno sytuacyjny, jak i werbalny. Cechami kompetencji przejściowych jest również zmienność i stała wymiana reguł językowych.

Kompetencja podstawowa to — jak określa T. Rittel — tak zwana gramatyka ucznia. W początku edukacji dziecka, w tej kompetencji, charakterystyczna jest sukcesywna zmiana ilościowa i jakościowa, a także rozsuwanie reguł i wzrost mocy reguł strukturalnych. Jako cechę Rittel podaje użycie języka skorelowane z sytuacją wzorcową oraz nauczanie słownictwa w obrębie centrum,

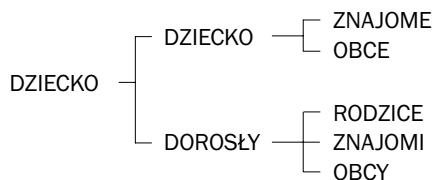
¹⁷² Por. G.W. Sh u g a r: *Dyskurs dziecięcy...*, s. 27—28.

¹⁷³ Por. L. W y g o t s k i: *Kryzys siódmego roku życia*. W: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów...*

¹⁷⁴ Analiza w aspekcie lingwistyki edukacyjnej odnoszącej się do ucznia języka i jego funkcjonowania w edukacji por. T. R i t t e l: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej...*

a nie peryferiów pola znaczeniowego wyrazu¹⁷⁵. Owe kompetencje wskazują zarówno na rolę dorosłego człowieka dla tych zachowań językowych, jak i kontekstu również językowego dla tychże zachowań. Rozmowa jest tą formą, w której ów kontekst występuje. Autorka określa również istotę wzorca językowego, do którego podporządkowuje swoje zachowania dziecko. Odnosi się to do roli, która powoduje wskazanie wzorca. Dla dziecka oznacza to komunikację w nowej sytuacji — sytuacji szkolnej. I chociaż — jak pisze D. Gołębiak — „sedno edukacji polega na dostarczaniu uczniom okazji do jak najczęstszego prowadzenia dialogów, zarówno z samym sobą, jak i innymi osobami — rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami..., ponieważ to właściwie one [dialogi — E.R.] ułatwiają transportowanie własnych doświadczeń na kategorie [...]”¹⁷⁶ oraz systemy zapisów i systematyzację. Jednakże dziecko w diadzie komunikacyjnej z dorosłym, w sytuacji szkolnej, „przeważnie uczestniczy w komunikacji w podrzędnej społecznej roli językowej, ponieważ głównie nauczyciel [...] jest rozmówcą o nadrzędnej roli społecznej [...], rola językowa, jaka przypada uczniowi, wymaga swoistych sposobów organizacji tekstu i realizowana jest w warunkach często dla niego stresujących [...]”¹⁷⁷.

Podrzędność dziecka w komunikacji w sytuacjach szkolnych dotyczy nie tylko rozmowy z nauczycielem, ale z całym personelem szkolnym. Dziecko, przychodząc do szkoły, ma inną świadomość społecznych ról językowych. Z. Maleszyk, za Stanisławem Grabiasem, stwierdza, że „prawidłowo rozwijające się dziecko ma świadomość następujących społecznych ról językowych”¹⁷⁸.



Rys. 13. Społeczne role językowe

Źródło: S. Grabias: *Kultura słowa a sprawności komunikacyjne*. „Polonistyka” 1991, nr 7, s. 425.

Oznacza to, iż dziecko rozpoczynające naukę szkolną ma już pewne doświadczenie językowe, wynikające z funkcjonowania w określonym środowi-

¹⁷⁵ Por. ibidem, s. 15; T. Rittel wymienia kompetencję docelową tzw. gramatykę dorosłego, z występującą świadomością niejednoznaczności narzędzia językowego oraz z rozróżnieniem świadomej i nieświadomej działalności językowej.

¹⁷⁶ B.D. Gołębiak, G. Teusz: *Edukacja poprzez język*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1996, s. 17.

¹⁷⁷ Z. Maleszyk: *Rozwijanie sprawności językowych w nauczaniu początkowym*. W: *Język w przestrzeni edukacyjnej*. Red. R. Mrózek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s. 68.

¹⁷⁸ Ibidem.

sku¹⁷⁹. Doświadczenie to wynika z kontaktów realizowanych przez rozmowę, a zatem dotyczy języka osoby mówiącej. W koncepcji J. Sachsa, dzięki konstrukcji interakcyjnej możliwe jest poznanie przez dziecko języka i używanie go stosownie do sytuacji społecznych, w których ono uczestniczy¹⁸⁰. Wynika to ze specyficznej sprawności interakcyjnej dziecka, którą Marzena Nowicka określiła jako odnoszącą się do wiedzy o regułach interakcji, a nie umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z otoczeniem. Nowicka w swoich badaniach za wskaźniki umiejętności interakcji uznała:

- nawiązanie i zakończenie rozmowy,
- współtworzenie treści rozmowy,
- utrzymanie niezakłóconego (płynnego) toku rozmowy¹⁸¹.

Badania, jakie prowadziła M. Nowicka, objęły uczniów klas początkowych. Nie dotyczyły natomiast nauczycieli, z którymi dzieci nawiązały interakcję. Oznacza to umiejscowienie sprawności komunikacyjnych w odniesieniu do transakcyjnego modelu, w którym język staje się głównym środkiem odniesienia współdziałań i negocjowania znaczeń oraz konceptualizacji własnego świata¹⁸².

Józef Porayski-Pomsta, analizując umiejętności komunikacyjne dzieci, wskazuje z kolei na wagę umiejętności dostosowania formy wypowiedzi do sytuacji, konstatując „miejsce rozmowy i temat rozmowy mają wpływ na kształt języka wypowiedzi [...] wypowiedź ustna jest [...] określana przez sytuację [...]”¹⁸³. Jednakże — zgodnie z koncepcją J. Sachs — to własna aktywność dziecka pozwala mu poznać język i używać go stosownie do sytuacji społecznych, w których uczestniczy.

Część rodziców i nauczycieli nie rozumie bądź nie docenia „[...]” możliwości, jakie mowa potoczna daje w konstruktywnych kontaktach z dzieckiem [...]”¹⁸⁴. Może to być również powód trudności, jakich doświadczają dzieci, aby prawidłowo i poprawnie zinterpretować wypowiedź dorosłych. Jak stwierdza Bożydar Kaczmarek, „[...]” trudności te pogłębia znaczna egocentryczność dorosłych, którzy z reguły nie potrafią wczuć się w świat doznań i rozumowania dziecka [...]”¹⁸⁵. Szansę na tworzenie interakcji dwóch podmiotów

¹⁷⁹ Ibidem, s. 70.

¹⁸⁰ *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów...*, s. 11.

¹⁸¹ Por. M. Nowicka: *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000, s. 77.

¹⁸² O transakcyjnym „ja” pisze J. Brunner. Por. I. Kurcz: *Psychologia języka i komunikacji...*, s. 135.

¹⁸³ J. Porayski-Pomsta: *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1993, s. 11.

¹⁸⁴ Zob. J. Rutkowiak: *O dialogu edukacyjnym...*, s. 235.

¹⁸⁵ *Komunikowanie się we współczesnym świecie*. Red. B. Kaczmarek, K. Markiewicz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003, s. 21 — odnosi się do M. Donaldson *Myslenie dzieci*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1986.

dziecka i dorosłego, a w sytuacji szkolnej nauczyciela i ucznia: „umożliwia mnożenie interakcji pomiędzy uczestnikami wymiany, [...] odchodzenie od scentralizowanego porozumiewania się”¹⁸⁶. Jest to o tyle istotne, iż w okresie szkolnym wzorcem stanie się typ interakcji między dzieckiem a nauczycielem, który będzie kształtował standardy porozumienia z dorosłym. Będzie — jak pisze Alina Szczurek-Boruta — „modelem do kształtowania się u uczniów standardów rozwiązywania sporów, rozwijania umiejętności kontaktów, argumentacji i innych form relacji międzyludzkich [...] źródłem doświadczeń [...]”¹⁸⁷.

Dziecko jako uczestnik diady rozmawiającej jest w szczególnej sytuacji asymetrii. Wynika ona z różnych ról społecznych pełnionych przez dziecko w komunikacji. Wynika to również z faktu, na który w analizie kompetencji nauczycieli zwraca uwagę Magdalena Grochowalska: „[...] nawet jeżeli nauczyciel i dziecko rozmawiają tym samym językiem, to i tak reprezentują oni dwa różne światy. Każdy z nich ma inne doświadczenie indywidualne i językowe możliwości poznawcze [...], dojrzałość emocjonalną, sposób postrzegania problemu [...]”¹⁸⁸. Zatem odmiennosc obrazu świata dziecka i dorosłego artykułuje się w odmiennosci komunikacji, mimo związku diadycznego w rozmowie. Tym bardziej, że — jak twierdzi Lee — w swoich transakcjach z dorosłymi dzieci nie mogą same dowolnie konstruować kontaktów dla swoich działań, odnajdują je już skonstruowane w sposobach mówienia używanych przez dorosłych wokół nich¹⁸⁹. Jak szczególnie jest to rodzaj zależności, obrazuje stwierdzenie Mieczysława Sawickiego: „dusza dziecka jest dotknięta, upokorzona, gdy okaże się, że dorosły nie mówi z swej głębi, lecz wprowadza grę słów”¹⁹⁰.

1.4.2. Dorosły jako uczestnik diady w rozmowie z dzieckiem

W kompetencjach rozwoju dziecka za znaczący uznaje się wkład ze strony dorosłego w „istotę procesów, dzięki którym taki układ zmienia zwykłe sposoby funkcjonowania dziecka”¹⁹¹. Jako jeden ze składników tego układu Schaffer wymienia samą obecność dorosłego i jego wyniki związane z ukierunkowaniem

¹⁸⁶ A. Szczurek-Boruta: *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji*. W: *Nauczyciel — uczeń. Między przemocą i dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Red. M. Dudzikowa. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996, s. 130.

¹⁸⁷ Ibidem, s. 120.

¹⁸⁸ M. Grochowalska: *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli a edukacja*. W: *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*. Red. B. Muchacka, K. Kraszewski. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004, s. 33.

¹⁸⁹ Por. Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów..., s. 24.

¹⁹⁰ Zob. M. Sawicki: *Hermeneutyka pedagogiczna...*, s. 47.

¹⁹¹ Por. H.R. Schaffer: *Epizody wspólnego zaangażowania...*, s. 169—172.

uwagi dziecka, które — jeśli stanowi wsparcie — staje się wyzwaniem dla jego aktywności¹⁹². Wysiłki te występują również w rozmowie dziecka z dorosłym i stanowią odpowiedniki działań oraz czynności nawiązywania interakcji, niezależnie od wieku dziecka. Szczególną rolę odgrywa istotny element wkładu dorosłych w kontakt z dzieckiem. Jest nim różnica, która tworzyć może dysonans między tym, jak zadania postanowione przez dorosłego widzi dorosły, a jak ujmuje to dziecko. W ów dysonans wpisują się cechy osoby dorosłej, jej wrażliwość bądź brak wrażliwości, charakteryzujące się zwiększoną dyrektywnością.

Analizując kontakt dorosłego z małym dzieckiem, Schaffer opisuje wrażliwość dorosłego, stanowiącą o wkładzie w kontakt z dzieckiem, umiejscawiając ją na dwóch przeciwnych jego krańcach: „na jednym końcu jest dorosły, wrażliwy w stopniu optymalnym, umiejący patrzeć na świat z punktu widzenia dziecka, czujny na sygnały i komunikaty [...], które potrafi poprawnie zinterpretować, po czym reaguje na nie szybko i właściwie. Na drugim końcu jest dorosły, który w ogóle nie potrafi ujmować dziecka jako osobnej jednostki, który zniekształca komunikaty napływające od dziecka w świetle swych własnych potrzeb i który wchodzi w interakcje z dzieckiem, uwzględniając własne życzenia i zachcianki, a nie życzenia dziecka [...]”¹⁹³. Sytuacja ta, odnosząca się do komunikacji dorosłego z małym dzieckiem, jest przenoszona na kontakt z dzieckiem starszym.

Z czasem mowa dziecka, sytuując się na doświadczeniach i wzorcach, tworzy cechy idiosynkretyczne, będące podstawą tworzenia się idiolektu, rozumianego jako cały zbiór nawyków mownych indywiduum w danym czasie. Idiolekt stanowi osobisty repertuar językowy¹⁹⁴, a rozmowa, będąc naturalną formą kontaktu, to sytuacja najbardziej sprzyjająca jego uzewnętrznieniu. Wkład dorosłych w doświadczenia i doznania językowe dziecka zależy od rodzaju doświadczeń mowy dorosłych. H.R. Schaffer stwierdza, iż dorośli mówią do dziecka inaczej, niż rozmawiają ze sobą. Różnica ta dotyczy nie tylko tematów, lecz przede wszystkim stylu, sposobu mówienia do dzieci¹⁹⁵. Styl mowy dorosłych, za J. Brunnerem, określa Schaffer, wskazując na cztery cechy: fonologiczną — wyraźna wymowa, wyższy ton, przesadna intonacja, wolniejsza mowa, dłuższe przerwy; semantyczną — ograniczone słownictwo, słowa „dzie-

¹⁹² Por. ibidem.

¹⁹³ H.R. Schaffer: *Wzajemność kontroli...*, s. 120; rozwinięciem tego wątku jest stwierdzenie, że rozwój języka postępuje wolniej, gdy dorosły narzuca dziecku swoje własne pomysły i o nich mówi, i gdy dorosły nie zwraca uwagi na aktualną sprawność dziecka w zakresie przetwarzania informacji. Zob. ibidem, s. 121.

¹⁹⁴ Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski: *Socjologia języka*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1977, s. 792.

¹⁹⁵ H.R. Schaffer (*Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski, red. nauk. A. Brzezińska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 323–324) przytacza J. Brunnera tezę społeczno-interakcyjną, analizującą zbiór strategii sterowanych przez dorosłych, by pomóc i wzniecać użycie języka przez dzieci, w zakresie stylu nas dorosłych i dopasowania czasowego do zachowań dziecka.

cięce”, odniesienie do tego, co tu i teraz; składniową — krótsze wypowiedzi, zdanie poprawnie zbudowane, mniej zdań podrzędnych; pragmatyczną — więcej poleceń i pytań, kierowanie uwagi, powtarzanie wypowiedzi dziecka¹⁹⁶. Stąd dziecko, ucząc się języka, doświadcza w wyniku kontaktu z dorosłym specyficznych form językowych. Podobnie ma się z komunikacją.

Rozmowa dziecka z dorosłym jest tą formą porozumiewania się, w której dorosły wykazuje się specyficzną aktywnością językową skierowaną do dziecka: „dziecko uczy się języka w rodzinie, w spontanicznych wypowiedziach, naturalnych aktach mowy, w których odgrywa rolę odbiorcy tekstów przeznaczonych specjalnie dla niego i równocześnie jest mimowolnym słuchaczem tekstów innych [...]”¹⁹⁷. Tym samym pozycje dziecka wobec dorosłego, zachowania językowe, idiolekty dorosłych stanowią swoistą ikonosferę językową, w której wzrasta dziecko¹⁹⁸. Środowiskiem najbardziej temu sprzyjającym jest niewątpliwie rodzina. Wyznacznikiem komunikacji w układzie diadycznym dziecko — dorosły, kiedy dorosły jest członkiem rodziny dziecka, uznano:

- akceptowalność form językowych stosowanych przez dziecko,
- specyficzną, rodzinną metakomunikację, służącą podtrzymywaniu komunikacji i przekazywaniu znaczeń,
- naturalność zamiany ról nadawcy i odbiorcy pomiędzy dzieckiem a dorosłym,
- ułatwioną potencjalną transmutację znaczeń,
- wartościowanie i nazywanie oparte na tradycji i przyzwoleniu¹⁹⁹.

Dziecko jest obserwatorem i doświadcza rozmów prowadzonych przez dorosłych. Stefan Frydrychowicz, analizując specyfikę komunikacji interpersonalnej w okresie dorosłości, wskazuje na trzy typy komunikacji interpersonalnej, charakterystyczne dla kontaktów dorosłych ludzi: jednostronną, dwustronną i relacyjną²⁰⁰. Komunikacja jednostronna przebiega jednokierunkowo: od nadawcy do odbiorcy, jest ograniczona do przekazania myśli bez zbędnego komentarza, z założeniem, że to, co mówi nadawca, ma moc sprawczą. Jako przykład takiej komunikacji Frydrychowicz podaje: „Polecenie wydane dziecku w sposób jed-

¹⁹⁶ Ibidem, s. 324.

¹⁹⁷ B. Niesporek-Szamburska, D. Bula: *O nabywaniu doświadczeń w akcie mowy. Kompetencja komunikacyjna*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 13. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995, s. 162.

¹⁹⁸ Por. E. Rostańska: *Klasa pierwsza — rodzina, dziecko, szkoła*. W: *Śląsk w badaniach językoznawczych: badanie pogranicza językowo-kulturowego polsko-czeskiego*. T. 3: *Rodzina: język — tradycja — tożsamość*. Red. I. Nowakowska-Kempna. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.

¹⁹⁹ Por. E. Rostańska: *Rozmowa nauczyciela z dzieckiem jako interakcja werbalna*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Red. W. Kojas, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid. Cz. 1. Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie, 1998.

²⁰⁰ Por. S. Frydrychowicz: *Sposoby i wymiary komunikowania...*, s. 65—69.

nostronny, bez oczekiwań na jakąkolwiek reakcję (oczekujemy tylko spełnienia polecenia, bez słowa komentarza z jego strony)”²⁰¹. Inne cechy komunikacji jednostronnej to skupienie nadawcy na sobie, przerzucanie odpowiedzialności za jakość porozumiewania się na partnera komunikacji, podporządkowanie odbiorcy nadawcy, prowadzące do konfliktów i frustracji, a także poczucia bezsilności osoby podporządkowanej.

Za specyficzną dla tego typu komunikacji dorosłego wskazać należy pozycję nauczyciela, nigdy ucznia, brak współczynników i usztywnienie myślenia. Cechą istotną jest znaczne ograniczenie bądź brak współpracy i silne podkreślenie asymetrii w relacji między osobami porozumiewającymi się. Odmienne cechy charakteryzują dwustronne komunikowanie się dorosłego. Frydrychowicz określa je — za Stewardem — jako naprzemienne wysyłanie i odbieranie komunikatów przez nadawcę i odbiorcę, jako wysyłanie, czyli akcję i reakcję na otrzymane komunikaty. Zapowiada to większą symetryczność relacji z innymi, uwzględnienie czyjegoś punktu widzenia i reakcję przekazywanych tematów przez nadawanie i odbieranie informacji zwrotnych. Jednocześnie stwierdza, że w dwustronnej komunikacji może wystąpić niejasność w kwestii przyczyny reakcji odbiorcy: „nie wiemy, czy aktualne reakcje osoby, z którą się komunikują, są odpowiedzią na poprzedzający je bezpośrednio bodziec, [...] czy też zależą od bodźców wcześniejszych”²⁰².

Jako „pożądana” określana jest komunikacja relacyjna, której uczestnicy skoncentrowani są na meritum komunikacji²⁰³. Daje to możliwość odpowiedniego do zadania pobudzenia emocjonalnego, wymiany znaczeń między nadawcą i odbiorcą oraz udzielania wsparcia drugiej osobie, a także pozwala na otwartość poznawczą i emocjonalną. Komunikacja jednostronna, dwustronna czy relacyjna jest udziałem dorosłego w różnych sytuacjach porozumiewania się. Gdy jego partnerem jest dziecko, wybór typu komunikacji decyduje o jego jakości. Komunikacja jednostronna — jak stwierdza dalej Frydrychowicz — sprawdza się w sytuacjach zadaniowych i wtedy, gdy dzieciom grozi niebezpieczeństwo. W innych sytuacjach najlepszy jest kontakt uzyskany w komunikacji relacyjnej. Jednakże wybór rodzaju komunikacji nie jest sprawą prostą, zważywszy, że uczestnicy dialogu (diady) „w żadnym razie nie są zaprogramowanymi istotami »reagującymi« zgodnie z oczekiwaniem, lecz przede wszystkim są podmiotami świadomie przyjmującymi, (odrzucającymi), interpretującymi docierające do nich informacje (komunikaty) po to, [...] by konstruować własne koncepcje, [...] są indywidualnościami świadomie modyfikującymi swoje zachowania [...] in

²⁰¹ Ibidem, s. 67. Pozostałe cechy i typy komunikacji omawiam według opracowania *Mosty zamiast murów...*

²⁰² S. Frydrychowicz: *Sposoby i wymiary komunikowania...*, s. 69.

²⁰³ S. Frydrychowicz (zob. ibidem, s. 69—70) określa to również przedmiotem komunikacji i uznaje, iż może nim być problem, różnica zdań, uzgodnienie rozumienia pewnego pojęcia, czy też polecenia.

effectu wzajemnego oddziaływania komunikacji interpersonalnej [...]”²⁰⁴. Jednocześnie w rozmowie dziecka z dorosłym wyróżnionym podmiotem jest dziecko, jego uczestnictwo, jego współtworzenie zdarzeń językowych w sytuacjach komunikacyjnych²⁰⁵. Na wzajemne dopasowywanie języka dorosłego i dziecka wskazuje Sara Meadows, analizując „wychowanie rozwijające” Wygotskiego. W aktywności językowej dziecka wskazuje na występowanie zarówno zachowań kształtowanych w interakcjach społecznych, jak i umiejętności niezależnych od treningu społecznego²⁰⁶.

1.4.3. Przestrzeń rozmowy w diadzie dziecko – dorosły

Przestrzeń rozmowy tworzą podmioty rozmawiające i działania komunikacyjne. W teorii Jürgena Habermasa, są to te działania, które w społeczeństwie określa zapotrzebowanie komunikacyjne i które są ukierunkowane na porozumienie. „Działanie komunikacyjne jest uzależnione od kontekstów sytuacyjnych, które z kolei są wycinkami świata życia uczestników interakcji [...]”²⁰⁷.

Hein Retter podkreśla, iż J. Habermas nie używa pojęcia „porozumienie” w znaczeniu „zgody” wywołanej układem interesów dwóch partnerów komunikacji ukierunkowanych w swym działaniu na rezultat. Działanie komunikacyjne (ukierunkowane na porozumienie) nie zachodzi w trakcie bezpośredniej interwencji, lecz jest zapośredniczone językowo w akcie mowy [...]”²⁰⁸. Przyczynę tego stanowią różnice indywidualne w porozumiewaniu się, wynikające z faktu, iż dwie osoby zachowują się różnie podczas działania takich samych bodźców²⁰⁹. Skonstatować również można, że na przebieg interakcji wpływ ma wybór form zachowania językowego. „W przypadku porozumiewania się pokoleń [ważny jest — E.R.] wybór właściwego wariantu języka w zależności od tematu rozmowy, wieku rozmówców, złożoności rozpatrywanego problemu itp. [...]”²¹⁰.

Zdaniem Bożydara Kaczmarka, problemy w skutecznym posługiwaniu się językiem wynikają też z faktu, że większość naszych wypowiedzi ma charakter

²⁰⁴ U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu...*, s. 51.

²⁰⁵ G.W. Shugar: *Dyskurs dziecięcy...*, s. 27 — odnosi to uczestnictwo do tworzenia dyskursu dziecięcego i określa jako proces społeczny.

²⁰⁶ S. Meadows: *Rozwój poznawczy*. W: *Psychologia rozwojowa*. Red. E.P. Bryant, M.A. Colman. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 1997, s. 47.

²⁰⁷ J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Przeł. A.M. Kaniowski, przekład przejrzał M.J. Siemek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 464.

²⁰⁸ H. Retter: *Komunikacja codzienna...*, s. 51.

²⁰⁹ Por. S.E. Hampson, R.J. Sternberg: *Wprowadzenie*. W: *Psychologia różnic indywidualnych*. Red. S.E. Hampson, A.M. Colman, przekł. E. Hornowska, T. Zyski. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 1997, s. 7.

²¹⁰ J. Rutkowiak: *O dialogu edukacyjnym...*, s. 235.

fingatywny i wymaga od mówcy — słuchacza dobrej orientacji w przedmiocie rozmowy, a także pewnego doświadczenia życiowego²¹¹. Istotne staje się to przy założeniu, że umiejscowienie aktu komunikacji w konkretnej scenerii przyczynia się do określenia jego charakteru oraz narzuca reguły zachowań językowych i społecznych²¹². Zatem działanie komunikacyjne, w którego skład wchodzi zachowania poszczególnych uczestników komunikacji, stanowi o procesie porozumiewania. W konsekwencji akty informacyjne, ewaluacyjne i metakomunikacyjne nie mogą być podzielone, gdyż odnoszą się wyłącznie do kształtowania zachowań nadawcy i odbiorcy²¹³. Szczególną rolę w kształtowaniu zachowań odgrywają predyspozycje kognitywne „charakterystyczne dla jednostek i charakterystyczne style myślenia, które odciskają swe piętno na wielu poziomach interakcji jednostki”²¹⁴. W kognitywistycznych teoriach użycia języka, w funkcji przedstawieniowej i interpersonalnej, zachowania komunikacyjne traktuje się jako zachowania językowe o specyficznym charakterze, czyli oznaczanie elementów rzeczywistości pozajęzykowej i wzajemnym oddziaływaniu rozmówców²¹⁵. W działaniach komunikacyjnych, za pomocą języka, uczestnicy porozumiewania się mogą pokazać, że zauważyli się nawzajem i że demonstrują intencje komunikacyjne, których źródłem są określone potrzeby poznawcze lub stany wolicjonalne. W odniesieniu do potrzeb poznawczych następuje wymiana i uzyskiwanie informacji poprzez stwierdzenia i pytania, opisy i omówienia. Dla stanów emocjonalnych — zobowiązania, prośby, nakazy i propozycje. Na ich użycie wpływają determinanty sytuacyjne, modelujące zachowania uczestników komunikacji²¹⁶.

Elżbieta Tabakowska wskazuje, że jednym z głównych instrumentów oddziaływania na siebie jest rozmowa²¹⁷, zaś intencje komunikacyjne to te cele, które biorący udział w akcie komunikacji chcą osiągnąć za pomocą języka. Najprościej ujmując to Stanisław Grabias: „postać każdej wypowiedzi językowej zależy od tego, kto mówi, do kogo mówi, w jakiej sytuacji i w jakim celu [...]”²¹⁸. W działaniu nastawionym na porozumienie, w działaniu komunikacyjnym, język stanowi zatem materiał je wypełniający, będąc swoistym medium komunikacji ludzkiej, podejmowanej w określonym kontekście wymiany werbalnych, wokalnych „sygnałów, w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziała-

²¹¹ B. K a c z m a r e k: *Rodzaje kodów komunikacyjnych w komunikowaniu się w świecie współczesnym*. W: *Komunikowanie się we współczesnym świecie...*, s. 21.

²¹² Por. ibidem, s. 236.

²¹³ Z. N ę c k i: *Komunikacja międzyludzka...*, s. 114.

²¹⁴ S.E. H a m p s o n, R.J. S t e r n b e r g: *Wprowadzenie*. W: *Psychologia różnic indywidualnych...*, s. 8.

²¹⁵ Szerzej w: *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Red. E. T a b a k o w s k a. Krawców: Universitas, 2001, s. 203.

²¹⁶ Ibidem.

²¹⁷ Ibidem.

²¹⁸ S. G r a b i a s: *Pojęcie sprawności językowej*. „Socjolinwistyka” 1991, nr 9, s. 50.

nia”²¹⁹. Diadyczność rozmowy i jej przestrzeń w działaniach komunikacyjnych wypełniają również wzajemne odniesienia podmiotów porozumiewających się, pojmowanych jako rodzaj interakcji, kontaktu czy spotkania²²⁰. Relacje mogą być tworzone i wyrażane przez różne zachowania, także takie jak oczekiwanie, współdziałanie, dopasowywanie, wzajemność i wspólnota.

John Stewart pisze, że relacja w komunikacji interpersonalnej „obejmuje oczekiwania dotyczące tego, co będzie myślał, czuł i jak się będzie zachowywał każdy z uczestników rozmowy wobec swego partnera [...]”²²¹. Oczekiwania mogą wynikać z roli społecznej rozmówców i „być kategorycznymi sposobami odnoszenia się [na przykład ludzi młodych do starszych — E.R.]. Mogą też odnosić się do relacji osobistych i być kształtowane w trakcie niepowtarzalnej historii wcześniejszych interakcji [...]”²²². Może to być również relacja wynikająca z dopasowywania się partnerów rozmowy do siebie. Zwraca na to uwagę Anna Brzezińska w analizie relacji między oddziaływaniem społecznym a rozwojem społecznym dzieci, kiedy to w procesie dopasowywania się do siebie dziecka i otoczenia znaczącą rolę przypisuje się osobom dorosłym i rówieśnikom²²³. Dopasowywanie się jest formą wypowiedzenia własnego wkładu w relacje. Na jego rolę wskazuje G.W. Shugar, analizując interakcje małego dziecka z dorosłym: „mówiący, śledząc zmieniające się stany słuchaczy, stosuje różne strategie w celu kontrolowania interakcji dyskursywnej [...]”²²⁴. Strategie dotyczące wyboru i wykonania własnego wkładu do dyskursu opierają się na analizie zachodzącej sytuacji. Wkład własny — szczególny rodzaj wzajemności, czyli brania i dawania, stanowi, zdaniem Wandy Hajnicz, rodzaj doświadczenia budującego orientację, podmiotowość jednostki. Jego cechy określa jako „naprzeciwność, zmienność ról i dochodzenie do wspólnych znaczeń”²²⁵. Wskazuje to na rolę wkładu własnego w tworzenie wspólnot językowych i wspólnoty dyskursu²²⁶. Przestrzeń tworzą również uczestnicy dialogu. Analizując filozoficzne ujęcia spotkania Martina Bubera oraz jego implikacje w postaci: „Ja — pomiędzy — Ty”, Urszula Ostrowska zestawiała elementy międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej²²⁷. U. Ostrowska stwierdza, że podmioty przestrzeni dialogicznej są jej współtwórcami, „a kreowana przez nie przestrzeń — z racji swej

²¹⁹ Z. Nęcki: *Komunikacja międzyludzka...*, s. 98.

²²⁰ Szerzej por. U. Ostrowska: *Relacje interpersonalne*. W: *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*. Red. U. Ostrowska. Kraków: Impuls, 2002, s. 107—131.

²²¹ *Mosty zamiast murów...*, s. 347.

²²² Ibidem, s. 347—348.

²²³ Szerzej na ten temat w: *Dziecko w zabawie i świecie języka...*, s. 7—8.

²²⁴ Ibidem, s. 7—8.

²²⁵ W. Hajnicz: *Dwupodmiotowość i dwuzadaniowość sytuacji edukacyjnych w świetle ogólnej teorii regulacyjnej Tadeusza Tomaszewskiego*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995, s. 23.

²²⁶ Szerzej o wspólnotach dyskursu w: A. Duszak: *Tekst, dyskurs, komunikacja...*, s. 253.

²²⁷ Por. U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu...*, s. 143.

otwartości, zwierając to, co odrębne i to, co wspólne, ewoluuje wraz z transformującym się dialogiem [...] intensyfikując albo spowalniając atmosferę, nie wykluczając ewentualności staczania się w otchłań przepaści, tudzież wzbijania się w optima forma, aż na same »szczyty szczytów«²²⁸.



Rys. 14. Elementy międzypodmiotowej przestrzeni dialogicznej według U. Ostrowskiej

1.5. Język w przestrzeni diady rozmawiającej

1.5.1. Język i mówienie w rozmowie dziecka i dorosłego

Język i mówienie są niezbędnymi elementami rozmowy. Tworzą przestrzeń diady między jej podmiotami rozmawiającymi. O istocie języka pisze Kamilla Terminińska: „język budujący i legitymizujący ludzką indywidualną tożsamość społeczeństw może być opisywany pod wieloma względami. Można wydobywać jego właściwości uniwersalne, można badać idiomatyczne właściwości przysługujące scharakteryzowanym czasowo jednostkowym wypowiedziom”²²⁹. W analizie rozmowy dziecka z dorosłym istotna jest prognostyczna perspektywa. Z jednej strony, język w swej strukturze i funkcjach, z drugiej — właściwości podmiotu mówiącego i ich wpływ na użycie języka w określonych sytu-

²²⁸ Ibidem, s. 143—144; oraz s. 133—153.

²²⁹ K. T e r m i ń s k a: *Teorie językowe i ich faktyczna interpretacja*. W: „Prace Językoznawcze”. T. 23: *Zagadnienia ogólnojęzykoznawcze i slawistyczne*. Red. H. F o n t a ń s k i. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995, s. 20.

cjach społecznych. Rozmowa dziecka z dorosłym jest sytuacją asymetryczną, zróżnicowaną pod względem kompetencji komunikacyjnych uczestników rozmowy. Język to materia w jej przestrzeni i jako materia podlega zależności jej kształtowania przez podmioty jej używające.

Wielu badaczy języka wskazuje na rozmowę jako podstawową, pierwotną sytuację dla jego użycia. Antoni Furdal, analizując problemy egzystencji języka, konstatuje, że najważniejszą dziedziną posługiwania się nim jest sfera kontaktów codziennych pomiędzy przedstawicielami jednej społeczności²³⁰. Rozmowa mieści się w specyficznym zestawieniu człowieka z językiem. Noam Chomsky, nawiązując do Kartezjusza, pisze o specyficznym charakterze ludzkiej zdolności językowej: jest swoista, autonomiczna i ma twórczy charakter. „Język ludzki w swym normalnym użyciu jest wolny od kontroli rozpoznawalnych niezależnie bodźców zewnętrznych lub stanów wewnętrznych i nie ogranicza się do jakiejś praktycznej funkcji komunikacyjnej [...]”²³¹. Z kolei Jean Piaget określa język jako jeden ze składników wiązki znaków, będący częścią ogólniejszej organizacji poznawczej²³². Odmienność widzenia zestawienia człowieka i języka jest również przedmiotem analiz filozofii hermeneutycznej. H.-G. Gadamer, komentując teorię Humboldta, wskazuje na rolę hermeneutyki w rozwiązywaniu i opisywaniu związków sensu języka i rozmowy, które rozgrywają się ponad nami²³³. Stwierdza on, że język należy do natury człowieka, „wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić, [...] nauka mówienia to oswajanie i poznawanie świata samego, i świata takiego, jakim go napotkamy [...]”²³⁴. Język jest więc — w hermeneutycznym rozumieniu — uniwersalnym medium doświadczania świata²³⁵. W analizie rozmowy znacząca nie jest zatem struktura języka, a jego wymiary i użycie służące wizji świata, klasyfikacji oraz regułom służącym podmiotom rozmawiającym²³⁶.

Fakt, że mówienie, rozmawianie dostarcza dzieciom środków, umożliwiających zastanowienie się nad zasadami, za pomocą których interpretują one rze-

²³⁰ A. Furdal: *Językoznawstwo otwarte*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2000, s. 185.

²³¹ *Język i jego nabywanie. Debata między Jeanem Piagetem i Noamem Chomskym*. W: Noam Chomsky'ego próba rewolucji naukowej. T. 1. Warszawa: IFIS PAN, 1995, s. 45.

²³² Ibidem, s. 139.

²³³ H.-G. Gadamer: *Rozum, słowo, dzieje...*, s. 52 i dalej.

²³⁴ Ibidem, s. 55: „język nie jest środkiem, czy instrumentem... myślenie o języku nie jest nigdy w stanie wyprzedzić języka. Możemy myśleć tylko w jakimś języku.”

²³⁵ U. Ostrowska, pisząc o tym, analizuje tezy Gadamera i Heideggera, zob. Eadem: *Dialog w pedagogicznym badaniu...*, s. 37.

²³⁶ Pisze o tym Tortosa, analizując język jako instrument polityki i wskazując na podwójną funkcję języka w relacjach międzyludzkich: denotacyjną i konotacyjną. J.M. Tortosa: *Polityka językowa a języki mniejszości. Od Wieży Babel do Daru Języków*. Przeł. A. Rurarz, przedmową opatrzył J. Perlin. Warszawa: PIW, 1986, s. 61.

czywistość, nie oznacza, że taka refleksja musi nastąpić w każdej rozmowie i u każdego dziecka²³⁷. Dzieje się to poprzez proces doświadczania, w czasie komunikacji, doznań związanych z poznawaniem świata i samego siebie, a także doznań związanych z próbami i użyciem języka w sytuacji rozmowy z dorosłym²³⁸. Rozumienie roli języka w poznawaniu świata skomentował Ludwig Wittgenstein, pisząc: „granice mojego języka oznaczają granice mojego świata”²³⁹.

W ujęciu, jakie za L.S. Wygotskim przywołuje Brunner, język „wydaje się funkcjonować wyłącznie jako środek komunikacji pomiędzy dwojgiem ludzi, którzy są odrębnymi jednostkami”²⁴⁰. Odmienne stanowisko prezentuje Rommetveit: „dyskurs człowieka zachodzi wewnątrz, dotyczy pluralistycznego, tylko fragmentarycznie znanego i tylko częściowego podzielonego świata społecznego [...] problem, co oznacza wypowiedziane, nie może być już dłużej ujmowany w kategoriach ustalonych, jednoznacznych, »dosłownych« znaczeń wyrażań [...]”²⁴¹. Z jednej strony, mamy do czynienia z rozumieniem języka jako niezmiennego narzędzia, używanego przez uczestników komunikacji, z drugiej — to komunikacja jest decycentem wyboru i użycia języka dla siebie, jego autorem i wykonawcą. Złożoność języka jako narzędzia komunikacji, w użyciu języka przekłada się na neutralne znaczenie wypowiedzi i jej aktualny sens. Michaił Bachtin stwierdza, że lingwiści odnoszą się do biernego rozumienia słowa, na płaszczyźnie języka ogólnego, czyli neutralnego znaczenia wypowiedzi. Aktualny jej sens może być odebrany dopiero na tle innych, „konkretnych wypowiedzi na ten sam temat [tworząc — E.R.] tło percepcyjne [...]”. To właśnie na tło percepcyjne rozumienia, nie językowe, lecz przedmiotowo-ekspresyjne — nastawiona jest wszelka wypowiedź. Zachodzi nowe zetknięcie wypowiedzi z cudzym słowem, wywierającym nowy, swoisty wpływ na jej styl [...]”²⁴². Bachtin wskazuje na fakt, iż w rzeczywistym życiu mowy wszelkie konkretne zrozumienie jest aktywne. Dzięki niemu wypowiedź zostaje włączona do nowego horyzontu odbiorcy. Aktywne zrozumienie ustala szereg relacji, współbrzmień i rozdźwięków z odebraną wypowiedzią. Za podstawę odniesienia przyjmowany jest subiektywny horyzont słuchacza i fakt, iż dialogowość wpływa na jej kształtowanie w kierunku subiektywno-psychologicznym: „dialogowy stosunek do cudzego słowa w przedmiocie i do cudzego słowa

²³⁷ D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Przekł. J. Radzicki. Warszawa: WSiP, 1988, s. 33.

²³⁸ Szerzej o doświadczaniu w rozmowie, patrz rozdział 4.

²³⁹ L. Wittgenstein: *Dociekania filozoficzne*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzył B. Wolniewicz. Warszawa: PWN, 1972, s. 67.

²⁴⁰ *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów...*, s. 37.

²⁴¹ Ibidem, s. 36.

²⁴² Bachtin: *dialog. Język. Literatura*. Red. E. Czaplewicz, E. Kasperski. Warszawa: PWN, 1983, s. 20, 21.

w przewidywanej odpowiedzi słuchacza to relacje merytoryczne różne i powodujące [...] różne efekty stylistyczne, niemniej jednak mogą splątać się tak ściśle, że są prawie nie do rozróżnienia”²⁴³. Rolę znaczącą pełni tutaj nastawienie na zrozumienie przez odbiorcę, w jawnym i kompozycyjnie — jak pisze Bachtin — wyrażonym uwzględnieniu słuchacza²⁴⁴. Odpowiada to stwierdzeniu Kamilli Terminińskiej, iż „wszechogarniający indywidualne życie ludzkie język miałby swą prototypową postać jako dialog między osobami [...]”²⁴⁵. Bachtin określa to jeszcze w inny sposób, pisząc: „prawdziwym środowiskiem wypowiedzi, w którym ona żyje i nabiera kształtów, jest zdialogizowana różnorodność mowy, bezimienna i społeczna jak język, lecz konkretna, wypełniona treścią i opatrzona akcentem jak wypowiedź indywidualna”²⁴⁶. Rozmowa wypełniona mówieniem stanowi Bachtinowskie środowisko wypowiedzi.

Związek języka z mówieniem analizuje H.-G. Gadamer, konstatując: w użyciu języka, mówienie z istoty „zapomina o sobie”. W rzeczywistym procesie mówienia sam język znika za tym, co za każdym razem jest w nim powiedziane. Bachtin odnosi mówienie do horyzontu odbiorcy. („Mówić, to mówić do kogoś”), a rozszerzając tę tezę, stwierdza, iż mówienie nie należy do sfery jednostki, a do sfery wspólnoty: „język jest rzeczywisty w rozmowie, [...] w każdej panuje duch: dobry lub zły, duch zatwardziałości i zahamowania lub duch otwartości ku sobie i płynnej wymiany myśli między Ja — Ty”²⁴⁷.

Związek między człowiekiem a językiem i mówieniem stanowi również treść analizy kognitywistycznej. Langacker, analizując zjawiska językowe jako proces językowego działania się i działania, wskazuje na konieczność traktowania zachowania językowego człowieka na tle „skomplikowanej międzyludzkiej komunikacji, a nie tylko opisu faktów elementarnych jak jednostka językowa czy znaczenie wyrazu”²⁴⁸. W językoznawstwie kognitywnym Lakoff wprowadza określone zasady, będące u podstaw analizy języka: założenie ogólności — ogólne prawa rządzące wszystkimi aspektami języka i założenia poznawcze, uwzględniające w analizach językowych rezultaty badań różnorodnych dyscyplin naukowych, zajmujących się między innymi procesami poznawczymi człowieka.

²⁴³ Ibidem, s. 23.

²⁴⁴ Ibidem, s. 19: „życie i słowo kolokwialne jest bezpośrednio i jawnie nastawione na mające paść słowo — odpowiedź... kształtując się w atmosferze tego, co już zostało powiedziane, słowo jest zarazem wyznaczane przez jeszcze nie wypowiedzianą, ale prowokowaną właściwie i już antycypowaną odpowiedź. Tak jest w każdym żywym dialogu”.

²⁴⁵ K. Terminińska: *Teorie językowe...*, s. 20.

²⁴⁶ Bachtin: *dialog. Język. Literatura...*, s. 10, 20, 21.

²⁴⁷ H.-G. Gadamer: *Rozum, słowo, dzieje...*, s. 58—59.

²⁴⁸ Langacker — podaje za I. Nowakowską-Kempną: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*. Warszawa: WSP TWP, 1995, s. 63.

Efektom założeń poznawczych jest ukazywanie języka w jego uwikłaniach w całość aktywności poznawczej człowieka²⁴⁹: „[...] w procesie analizy rzeczywistości wychodzi się [...] od ostatniego etapu [...] procesu symbolizacji, użytego przez nadawcę komunikatu, by poprzez medium języka i sposób uporządkowania świata w języku [...] dotrzeć do procesów konceptualizacji rzeczywistości pozajęzykowej [...]”²⁵⁰. W efekcie, w każdej sytuacji mówienia przyjąć należy istnienie języka w określonych wymiarach: podmiotowym, rozumianym jako indywidualne doświadczenie, społecznym — w układach i relacjach oraz formalno-logiczno-prawdziwościowym. Stąd rozróżnienie znaczenia składników komunikacyjnych: podmiotowe — uwzględniające indywidualne doświadczenia semantyczne nadawcy oraz społeczne i formalne — odnoszące się do struktury wypowiedzi²⁵¹.

Indywidualne doświadczenie semantyczne w językoznawstwie kognitywnym stanowi bazowe odniesienie konceptualizacji w języku, gdzie — jak stwierdził Lakoff — „znaczenie jest znaczeniem dla danej osoby”²⁵². Jednakże na aktywność językową, poza własnym doświadczeniem człowieka, wpływa proces socjalizacji. Zdaniem H. Putnama, funkcjonujący oprócz jednostkowego wymiaru języka wymiar społeczny tworzy przez powtarzanie, przyswojenie i interioryzację zestaw stereotypów i konwencji językowych²⁵³. Tworzyć on może naturę mentalnej reprezentacji gramatyki²⁵⁴. Społeczny wymiar stanowi więc podstawę do tworzenia osobistego repertuaru językowego, tworzącego idiolekt jednostki²⁵⁵.

Indywidualne doświadczenia semantyczne, traktowane jako wybieranie, profilowanie i ukrywanie informacji w tle (model sieciowy zjawisk językowych Langackera)²⁵⁶ stanowi o kształtowaniu się węzłów dostępu do sieci reprezentacji językowej. Ich analiza wymaga dynamicznego potraktowania zjawisk językowych, którego efektem jest opis zachowania językowego człowieka na tle złożonej międzyludzkiej komunikacji, a nie tylko opisu faktów elementarnych jak jednostka językowa czy znaczenie wyrazu²⁵⁷. Kognitywiści podkreślają,

²⁴⁹ Por. A. Libura: *Wyobrażenia w języku. Leksykalne korelaty schematów wyobrażeńowych. Centrum — peryferie i siły*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000, s. 16.

²⁵⁰ I. Nowakowska-Kempna: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Cz. 2: Data*. Warszawa: WSP TWP, 2000, s. 21.

²⁵¹ Por. ibidem, s. 21.

²⁵² Ibidem, s. 8.

²⁵³ Ibidem, s. 19.

²⁵⁴ *Język i jego nabywanie...*, s. 157. Chomsky wyraża wątpliwość co do możliwości określania natury mentalnej reprezentacji gramatyki, jeżeli adekwatność opisowa nie wystarcza.

²⁵⁵ Z. Bokszanski, A. Piotrowski, M. Ziolkowski: *Socjologia języka...*, s. 73.

²⁵⁶ I. Nowakowska-Kempna: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Cz. 2...*, s. 63.

²⁵⁷ Por. ibidem, s. 65; E. Rostańska: *Rozmowa nauczyciela...*

że znaczenie nosi znamiona subiektywizmu, „który w następstwie komunikatywnej funkcji języka, dążenia do wzajemnego zrozumienia, negacji, sensu zdań i jednostek językowych — jest przewyciężany, minimalizowany i poddawany procesom obiektywizacji [...] uchwyconej w dialogu lub wynegocjowanej na drodze intersubiektywnej zgody [...]”²⁵⁸. Tak więc istotą zetknięcia języka jest, z jednej strony, indywidualność umysłu, z drugiej — komunikacja jako proces użycia języka.

1.5.2. Komunikacja i użycie języka w rozmowie dziecka z dorosłym

Komunikacja i użycie języka przez człowieka może mieć wieloaspektowy wymiar. Jednym z aspektów jest porozumienie. Jednakże H.-G. Gadamer stwierdza, że porozumienie to nie tylko działanie, celowa aktywność, „[...] nie potrzebuje narzędzi we właściwym sensie tego słowa, [...] jest procesem życiowym, którym żyje dana wspólnota, [...] ludzki język musimy uznać za szczególny i niepowtarzalny proces życiowy, bo w językowym porozumieniu jest otwierany świat [...]”²⁵⁹. Tym samym formy ludzkiej życiowej wspólnoty są formami wspólnoty językowej, a nawet więcej: tworzą język. Jest on bowiem — zdaniem Gadamera — zgodnie ze swą istotą językiem rozmowy, urzeczywistniającym się dopiero w procesie porozumiewania się, a nie tylko środkiem porozumiewania się. A zatem język odnajduje swój właściwy byt dopiero w rozmowie jako realizacji porozumienia²⁶⁰. W doświadczeniu hermeneutycznym forma językowa i treść przekazu nie dają się oddzielić²⁶¹.

Rola rozmowy jako głównego instrumentu użycia języka podkreślana jest również w kognitywnej teorii językoznawczej, choć w nieco innym charakterze. Traktuje ona używanie języka jako jeden z elementów interakcji międzyludzkich, sposobów oddziaływania na siebie, których głównym instrumentem jest rozmowa. Jej wielowymiarowość określają występujące intencje komunikacyjne, czyli cele, które chcemy osiągnąć za pośrednictwem komunikacji (nie tylko porozumienie), zaś słowa wypowiedane dla wyrażenia intencji to treść aktu mowy²⁶². W wielowymiarowość rozmowy wpisane są nie tylko intencje, znaczenia czy informacje lub zamiary. Rozmowa bywa użyta też po to, by w interakcji przekazać drugiej stronie, że została zauważona.

Innym aspektem użycia języka jest traktowanie go jako materiału komunikacji. Odnosi się do tego stwierdzenie R. Weavera, by uzdrowić współczesną

²⁵⁸ I. Nowakowska-Kempna: *Konceptualizacja uczuć. Prolegomena...*, s. 96.

²⁵⁹ H.-G. Gadamer: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Kraków: Inter Esse, 1993, s. 405.

²⁶⁰ Ibidem, s. 401.

²⁶¹ Ibidem.

²⁶² *Kognitywne podstawy języka...*, s. 205.

cywilizację, należałoby zrehabilitować język jako istotne narzędzie komunikacji²⁶³. Mowa — jak stwierdza J. Sapir — jest procesem komunikacyjnym w każdym społeczeństwie i dla każdego człowieka i tylko dla człowieka język jest nośnikiem aktywności oraz komunikacji²⁶⁴.

Wedle pragmatycznej teorii znaku E. Beneviste'a, w badaniu komunikacji werbalnej konieczne jest uznanie faktu, że „żadna wspólnota języka i żaden językowy kod nie są zunifikowane, każdy mówiący należy równocześnie do różnych wspólnot językowych o różnych zakresach”²⁶⁵. Tym samym w porozumiewaniu się, odbywającym się na różnych poziomach komunikacji interpersonalnej: interaktywnym, transakcyjnym, dwustronnym i jednostronnym²⁶⁶, podstawowa rola przypada językowi. Roman Jakobson, rozszerzając rolę języka w komunikacji, stwierdza: „nawet te formy komunikacji, które nie są zwербalizowane, mogą być zwербalizowane, czyli przełożone na komunikaty słowne — uzewnętrznione lub tylko wewnętrzne”²⁶⁷.

Jeżeli przyjąć istnienie związku komunikowania się i użycia języka, to — za Jürgenem Habermasem — należy uznać, iż jest to swobodny proces i droga ustalenia celów norm i wartości, warunek emancypacji i zmniejszenia stopnia represyjności²⁶⁸ w międzyludzkim porozumiewaniu się. Zatem komunikacji nie można wyabstrahować z kodu, z języka, z układu nadawcy i odbiorcy, z kodu pozajęzykowego i z konkretnej sytuacji użycia języka²⁶⁹. Nie można również wydzielić jej z kontekstu werbalnego czy sytuacyjnego. Na proces ten składa się również wiele elementów, które są przyporządkowane ogólniejszym uwarunkowaniom: przestrzeni, czasu czy języka²⁷⁰. Wynika to z faktu, że działalność językowa jest szczególnym typem społecznego zachowania człowieka, a różnorodne akty mowy współgrają z zachowaniami pozaramowymi²⁷¹.

Akty mowy, traktowane jako różnorodne działania językowe czy formy zachowania językowego, przejawiające się w postaci złożonych struktur wypowiedzi

²⁶³ *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Red. W. K o j s. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001.

²⁶⁴ R. J a k o b s o n: *W poszukiwaniu istoty języka*. Wybór, red. nauk. i wstęp M.R. M a y e n o w a. Warszawa: PIW, 1989, s. 355, 361.

²⁶⁵ Ibidem, s. 364.

²⁶⁶ Por. rozdział 1.4.1.

²⁶⁷ R. J a k o b s o n: *W poszukiwaniu istoty języka...*, s. 420.

²⁶⁸ Por. E. P u t k i e w i c z: *Proces komunikowania się na lekcji...*, s. 8.

²⁶⁹ J. B o b r y k: *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995, s. 46.

²⁷⁰ J. P a r a f i n i u k - S o i ń s k a: *Zarys pedagogiki wczesnoszkolnej*. Szczecin: WSP TWP, 1996, s. 71.

²⁷¹ R. G r z e g o r c z y k o w a: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995, s. 19 — do zachowań pozaramowych należą m.in. te, które odnoszą się do doświadczeń wcześniejszych wpływających na aktywność w komunikacji.

dzi, w których język pełni określone funkcje²⁷², stanowią o treściach i formach przekazu komunikatów. W definicjach komunikacji jako procesu informacji oraz wymiany komunikatów, komunikat jest określany jako „wyodrębnione, zakodowane, podane jako znak, wydarzenie społeczne, umożliwiające innym wnioskowanie o stanach, relacjach, procesach nieobserwowalnych bezpośrednio”²⁷³. Jeżeli jest to komunikat językowy, to — jak stwierdza Bożena Witosz — „[...] komunikaty językowe są gatunkowo ukształtowane, to znaczy każde zachowanie werbalne człowieka przybiera określoną formę, która w świadomości społecznej ma względnie wyrazisty charakter [...]”²⁷⁴. Dodatkowo wyrażają treści jawne, uświadomione przez nadawcę, w przeciwieństwie do komunikatów niewerbalnych, zawierających komponent intencji nieświadomych, niekontrolowanych przez nadawcę. Za Michaiłem Bachtinem możemy powiedzieć, że „komunikujemy się za pomocą wypowiedzi, a nie oderwanych od siebie zdań. Funkcja i forma wypowiedzi jest znana partnerowi interakcji dzięki konwencjonalnemu charakterowi komunikowania się [...]”²⁷⁵. Dziecko jako partner w rozmowie z dorosłym poznaje funkcje i formę wypowiedzi oraz przyjmuje konwencje językowe przez doświadczenia, jakie są jego udziałem w rozmowie z dorosłym.

Wypowiedź jest więc określana jako pewien tekst, „przekaz słowny, dokonywany przez określoną osobę w danym akcie komunikacji i posiadający wszelkie znamiona indywidualnego użycia elementów językowych”²⁷⁶. Pragmatyczny charakter wypowiedzi określają w teorii J. Austina i rozwinięciu J. Searle’a tzw. akty mowy²⁷⁷. J. Austin wyodrębnił trzy typy aktów mowy. Są to akty: lokucyjne, illokucyjne i perlokucyjne²⁷⁸.

Akty lokucyjne to akty tworzenia komunikatu posiadającego jakieś znaczenie. Odnoszą się do samego faktu produkcji wyrażenia językowego. Są to czyste teksty będące przedmiotem badań semantycznych i syntaktycznych. Są nośnikami określonego znaczenia. Akty perlokucyjne to „skutki uboczne” aktu komunikacji. Ich efekt może być zamierzony lub niezamierzony. Ich rezultat jest zgodny lub niezgodny z intencją nadawcy. Akty illokucji to akty mowy, w których zawarta jest intencja nadawcy odczytywana bezpośrednio z wykonywanego tekstu, presupozycji, sytuacji czy kontekstu. Akt ten jest konwencjo-

²⁷² D. Skulicz: *Język dialogu w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja...* Cz. 1..., s. 129.

²⁷³ Zob. *Procesy przetwarzania informacji...*, s. 131.

²⁷⁴ B. Witosz: *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997, s. 39.

²⁷⁵ Ibidem.

²⁷⁶ Por. A. Duszak: *Tekst, dyskurs, komunikacja...*, s. 13.

²⁷⁷ Czyli najmniejsze jednostki znaczeniowe w komunikacji zob. W. Lubas: *Język w komunikacji, w perswazji i w reklamie*. Dąbrowa Górnicza: WSB, 2006, s. 16.

²⁷⁸ Opis aktów mowy podaje według B. Skowronek: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 1999.

nalną siłą wypowiedzi, zawierającą się w tym, co chcemy osiągnąć poprzez wypowiedzenie danego wyrażenia. W illokucyjnych aktach mowy Searle wyróżnił następujące kategorie: stwierdzenia lub przedstawienia, dyrektywy, zobowiązania, ekspresję, deklaracje, werdykty.

Problemem odrębnym jest skuteczność aktu mowy. Według J. Searle'a, zależy ona od spełnienia czterech warunków²⁷⁹: wstępnego (przygotowawczego), szczerości, wyrażonego w treści sądu i podstawowego, czyli warunku treści aktu illokucyjnego. Warunki te to rama modelowa skutecznej komunikacji, w odniesieniu do odbioru i nadania wypowiedzi językowej. Warunki takie określone są również przez klasyfikację kognitywną aktów mowy, które przypisywane są do nadrzędnych kategorii na podstawie występowania podobieństw. Wymienia się zatem trzy podstawowe kategorie: informatywne, obligatywne i konstytutywne²⁸⁰. Określa się dla nich tzw. warunki fortunności²⁸¹ aktu mowy, rozumiane jako skuteczność lub adekwatność. W ich formułowaniu istotne jest funkcjonowanie tzw. presupozycji. Dla kognitywistów istotne są presupozycje konwersacyjne, czyli oczywiste założenia przyjmowane w interakcji, presupozycje konwencjonalne i presupozycje kulturowe²⁸². W osiągnięciu skuteczności aktu mowy wpisane są maksymy konwersacji Grice'a omówione w rozdziałach 1 i 2.

Użycie języka w rozmowie ma szczególny charakter illokucji. Stąd rola wypowiedzi jako materii analizowanej, a nie zdania: „[...] znaczenie zdania precyzuje warunki użycia danego zdania [...] znaczenie wypowiedzi odnosi się do konkretnej osoby mówiącej i jej słuchacza oraz do sytuacji, w której wystąpiła wypowiedź”²⁸³. Wypowiedź stanowiąca składniki komunikacji (akt pragmatyczny) może być analizowana również z punktu widzenia samej struktury jej użycia, a także według kryteriów odnoszących się do relacji między uczestnikami porozumienia. Zdaniem Zbigniewa Nęckiego, mogą to być kryteria: sytuacji wyjściowej, oczekiwanych konsekwencji, stopnia ograniczenia postępowania, symetrii i asymetrii wzajemnej kontroli²⁸⁴. Wyróżnionych zostało siedem aktów pragmatycznych, tworzonych przez wypowiedzi uczestników komunikacji: propozycje, rada, prośba, polecenie, obietnica, zgoda i odmowa, których zestawienie z kryteriami przyjętymi dla określenia ich skutków prezentuje tabela 2.

²⁷⁹ Za: J. Searle: *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*. Przeł. B. Chwedeńc z u k. Warszawa: PAX, 1987; J.L. Austin: *Mówienie i poznanie: rozprawy i wykłady filozoficzne*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzył oraz skorowidze sporządził B. Chwedeńc z u k. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.

²⁸⁰ *Kognitywne podstawy języka...*, s. 207, tabela s. 210.

²⁸¹ Ibidem, s. 211.

²⁸² Szerzej w: ibidem, s. 217.

²⁸³ I. K u r c z: *Język i komunikacja...*, s. 134.

²⁸⁴ Z. N ę c k i: *Komunikacja międzyludzka...*, s. 99, 100.

Tabela 2

Typologia aktów pragmatycznych według Nęckiego, Awdiejewa

Nazwa	Sytuacja początkowa, inicjator	Perlokucje, konsekwencje wykonania	Ograniczenie swobody działania	Kontrola — symetria lub asymetria
Propozycja	nadawca	korzyść wspólna	nie ma	równość, symetria
Rada (porada, pouczenie, instrukcja)	nadawca, zakładając, że odbiorca jej potrzebuje	korzyść odbiorcy	nieznaczne zobowiązanie słuchacza, odbiorcy	asymetria, pewna przewaga nadawcy
Prośba (błaganie, żebranie)	nadawca, zakładając odpowiednie możliwości i chęci odbiorcy	korzyść nadawcy	ograniczenie odbiorcy, zobowiązanie	asymetria, duża przewaga odbiorcy
Żądanie (polecenie, groźba, rozkaz)	nadawca, zakładając odpowiednie możliwości, ale brak chęci odbiorcy	korzyść nadawcy, sankcje za ewentualne nieposłuszeństwo	bardzo silne ograniczenie swobody odbiorcy	asymetria, krańcowa przewaga nadawcy
Obietnica (zobowiązanie, przysięga, umowa)	nadawca, zakładając oczekiwanie odbiorcy	korzyść odbiorcy	samoograniczenie nadawcy	asymetria, przewaga nadawcy
Zgoda (aprobata działania)	odpowiedź na poprzednie akty komunikacyjne odbiorcy	korzyść nadawcy i odbiorcy (najczęściej)	samoograniczenie nadawcy	asymetria, nieznaczna przewaga nadawcy
Odmowa (dezaprobata działania)	odpowiedź na poprzednie posunięcia odbiorcy	korzyść nadawcy (najczęściej)	odzyskanie swobody	asymetria, przewaga nadawcy

Źródło: Na podstawie Z. Nęckiego: *Komunikacja międzyludzka*. Kraków—Kluczbork: Drukarnia „Antykwa”, 2000, s. 102; W. Lubaś: *Język w komunikacji, w perswazji i w reklamie*. Dąbrowa Górnicza: WSB, 2006, s. 18.

W budowie aktów komunikacji podstawową rolę odgrywają wypowiedzi językowe określone również jako zachowania językowe. W przyjętych przez Annę Wierzbicką klasyfikacjach, a także w analizie zachowań językowych nauczycieli Krystyny Wojtczuk²⁸⁵, wymienione zostały: pytanie, prośba, rozkaz, ostrzeżenie, pozdrowienie, podziękowanie, gratulacje, kondolencje, pochwała, komplement, przechwałka, skarga, przemówienie, żart, spór, a także milczenie, będące

²⁸⁵ Por. A. Wierzbicka: *Genry mowy*. W: *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*. Red. T. Dobrzyńska. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983, s. 127—136; K. Wojtczuk: *Zachowania językowe...*

brakiem wypowiedzi o szczególnym aspekcie illokucyjnym. Odpowiada to klasyfikacji zachowań językowych Flandersa²⁸⁶.

Na szczególną cechę wypowiedzi zwraca uwagę M. Bachtin, stwierdzając, iż wypowiedź jest formą kontynuacji lub przetwarzaniem innej wypowiedzi czy też polemiki z nią²⁸⁷. Rola wypowiedzi językowych w analizie rozmowy jest konstytutywna i określa sposób dokonywania tej analizy. Odnosi się do tego stwierdzenie Jerzego Bobryka: „nie każde posługiwanie się językiem jest rozmową, rozmowa zaś wymaga językowej komunikacji”²⁸⁸.

1.5.3. Potoczność tekstu w codziennych rozmowach dziecka i dorosłego

Wśród wielu analiz komunikacji bezpośredniej i interpersonalnej znaleźć można wyraźne wskazania co do roli języka i jej odmian w tworzeniu przestrzeni rozmowy. Zdaniem Krystyny Pisarkowej, „spośród możliwych sposobności zastosowania kompetencji językowej — najnaturalniejsza jest rozmowa [...]”²⁸⁹. Zwraca na to uwagę również Józef Porayski-Pomsta, konstatując: „konwersacja jest pojęciem szerszym niż rozmowa, w jej analizie uwzględnia się czynniki warunkujące komunikację językową, podczas gdy rozmowa ogranicza się do warstwy werbalnej”²⁹⁰. Również Teun van Dijk wskazuje, iż postacią języka, z którą ludzie „na całym świecie mają do czynienia najczęściej i która odgrywa rolę najważniejszą, to codzienne rozmowy w toku interakcji”²⁹¹. Podkreśla to również Antoni Furdal: „pierwszą, najważniejszą jak dotąd dziedziną posługiwania się językiem jest sfera kontaktów codziennych pomiędzy przedstawicielami jednej społeczności [...]. Mają one charakter bezpośredni, jednoczesny i jednorazowy [...]”²⁹². Zaś jako cechę tych kontaktów wymienia język potoczny — taki, jakim posługujemy się na co dzień, używając go jako środka porozumiewania się.

Analizując struktury tekstu rozmowy potocznej, Urszula Żydek-Bednarczuk wskazała problemy dyskusji językoznawczej, które dotyczyły potoczności. Są to m.in.: miejsce języka potocznego w schemacie odmian bądź stylów funkcjonalnych, pojęcie uzusu, ustalenie cech potocznych według kryteriów komunikacyjnych czy ustalanie wyznaczników systemowo-językowych potoczności. Dla Haliny Kurkowskiej i Stanisława Skorupki: język potoczny to dialogowa postać

²⁸⁶ Por. E. Putkiewicz: *Proces komunikowania się na lekcji...*

²⁸⁷ A. Duszak: *Tekst, dyskurs, komunikacja...*, s. 223.

²⁸⁸ J. Bobryk: *Jak tworzyć rozmawiając...*

²⁸⁹ K. Pisarkowa: *Składnia rozmowy telefonicznej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975, s. 6.

²⁹⁰ M. Świącicka: *Kreacja dialogu potocznego...*, s. 20.

²⁹¹ *Dyskurs jako struktura i proces...*, s. 105.

²⁹² A. Furdal: *Językoznawstwo otwarte...*, s. 185.

języka mówionego, natomiast Teresa Skubalanka, odnosząc potoczność do nacechowania stylistycznego, wskazuje na definicję Aleksandra Wilkońa: „[...] jest to prymarna odmiana języka mówionego [...], wobec którego wszystkie inne odmiany mają charakter wtórny. Charakteryzuje ją powszechność występowania [...] obsługiwanie sfery codziennej komunikacji [...] i nieograniczony tematycznie zakres użycia [...]”²⁹³. Jerzy Bartmiński dodaje, iż jest to również: „pierwszy w kolejności przyswajania wariant języka, ten, którego uczymy się jako dzieci i który potem długo jeszcze wystarcza nam do porozumiewania się w codziennych sytuacjach życiowych; język najprostszy, najbardziej konkretny, najbliższy [...]”²⁹⁴. Jest to więc język, którym posługują się dzieci, jest to język charakterystyczny dla ich rozmów. Tym samym stanowi konstytuantę rozmowy z dorosłym. To w nim rozmowa będzie prowadzona. O jego cechach stanowią zaś właściwości odmiany ustnej języka. Kazimierz Ożóg określa je jako właściwości odmiany ustnej (mówionej), wynikające ze specyfiki komunikacji „twarzą w twarz”, wymieniając jako jej podstawowe determinanty: dialogowość mowy, spontaniczność procesu mówienia, sytuacyjność, czyli powiązanie dialogu z sytuacją²⁹⁵.

Dialogowość mowy wynika z bezpośredniości kontaktu, relacji partnerskich nadawcy i odbiorcy, przemienności ról mówiącego i słuchającego, występowania operatorów kontaktu — sygnałów fatycznych i konatywnych, wypowiedzi podtrzymujących, wygaszających czy kończących kontakt nadawcy i odbiorcy.

Inne są przejawy spontaniczności, wyrażające się w budowie syntaktycznej. Są to anakoluty, kontaminacje, potoki składniowe, wypowiedzi przerywane, wtrącenia, przejęzyczenia, nieprecyzyjność czy pomyłki. Sytuacyjność to czynnik wpływający na kształt wypowiedzi przez otoczenie aktu mowy takich, jak czas, relacje przestrzenne, składniki fizyczne, parametry socjalne, cechy psychiczne itp. Dla wypowiedzi oznacza to występowanie presupozycji, elipsy i niskiego poziomu strukturalizacji. Według K. Ożoga, „elementy sytuacji, w której toczy się rozmowa, przenikają do wypowiedzi jako jednostki informacyjne. Mówiący często redukują niektóre treści, jednostki komunikacyjne zbędne, gdyż są one dane sytuacyjnie”²⁹⁶. Barbara Boniecka za konstytuanty potoczności²⁹⁷ uznaje nie te cechy, które wynikają z lingwalności mówienia, ale te, które łączą język i jego użycie z kontekstowym charakterem wypowiedzi, to znaczy: prymarność, spontaniczność, nieoficjalność, codzienność, obiegowość, powszechność, konwersacyjność, dialogowość, kontaktowość, sytuacyjność, stan-

²⁹³ A. Wilkoń: *Typologia odmian językowych...*, s. 60.

²⁹⁴ J. Bartmiński: *Styl potoczny*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001, s. 115.

²⁹⁵ Zob. K. Ożóg: *Ustna odmiana języka*. W: *Współczesny język polski...*

²⁹⁶ Zob. K. Ożóg: *Właściwość odmiany ustnej wynikająca ze specyfiki komunikacji „twarzą w twarz”*. W: *Współczesny język polski...*, s. 91—94.

²⁹⁷ Zob. B. Boniecka: *Lingwistyka tekstu...*, s. 34.

dardowość, naturalność, neutralność, zmienność, indywidualność, otwartość, innowacyjność, ekspresywność, biologiczność, personalność, nacechawalność. Odpowiada to cechom potoczności uznanym przez A. Wilkonia²⁹⁸.

Urszula Żydek-Bednarczuk w swych badaniach rozmowy potocznej, za wykładnię potoczności (za Władysławem Lubasiem) przyjęła te elementy systemu językowego, które realizowane są w uzusie²⁹⁹ i odnoszą się do wiedzy partnerów w znaczeniu kognitywnym. W teorii Langackera odpowiada to łączeniu działań komunikacyjnych ludzi z ich zachowaniami językowymi. Zdaniem U. Żydek-Bednarczuk, „wiedza partnerów związana jest z procesem kognitywnym. Proces ten polega na tym, że odsłania nie tylko struktury nadawcy, ale pozwala ustrukturalizować rozmowę nadawcy i odbiorcy, w postaci śladów aktywności w interakcji. Następuje wtedy takie ustrukturalizowanie wiedzy kognitywnej w rozmowie, że gwarantuje odbiorcy jej zrozumienie [...]”³⁰⁰. Ślady tego, co „dzieje się” w rozmowie, dostępne są przez analizę jej tekstu. Ulotność, sytuacyjność, spontaniczność, dialogowość tkwią w nim i przez niego mogą być obserwowane. Wynika to również ze stabilizacji jednostek językowych, podlegających konwencjonalizacji — w odniesieniu do języka i do habituacji tych jednostek w użyciu języka³⁰¹. Jako dodatkową cechę języka w rozmowie Iwona Nowakowska-Kempna podaje rozmytość kategorii językowej, która jest „charakterystyczna dla języka naturalnego w jego odmianie potocznej — pierwszym języku człowieka i centrum systemu”³⁰². Odpowiada temu tzw. niezborność tekstu, wynikająca z działań pozajęzykowych uczestników rozmowy.

Według Barbary Bonieckiej, tekst potoczny tworzy sytuacja. To ona decyduje o udziale i miejscu komponentów językowych w strukturze tekstu³⁰³. Za Jerzym Bartmińskim, B. Boniecka stwierdza, iż „[...] z racji silnych związków z sytuacją, wypowiedź potoczna wymaga spojrzenia na siebie jak na proces, mniej zaś jak na gotowy produkt. Mobilności sytuacji komunikacyjnej sprzyja progresywność tego procesu, [...] progresywność jest obligatoryjną cechą testów potocznych, ponieważ progresywna jest sama sytuacja [...]”³⁰⁴. W progresywność wpisane są wypowiedzi tworzące przestrzeń rozmowy. To, co pozwala im zaistnieć, to składniki — jak pisze Boniecka — szeroko pojętej sytuacji, czyli

²⁹⁸ Zob. A. Wilkoń: *Typologia odmian językowych...*

²⁹⁹ Por. U. Żydek-Bednarczuk: *Struktura tekstu rozmowy potocznej...*, s. 34; W. Lubas: *Język w komunikacji...*, s. 88.

³⁰⁰ U. Żydek-Bednarczuk: *Struktura tekstu rozmowy potocznej...*, s. 35.

³⁰¹ Por. I. Nowakowska-Kempna: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Cz. 2...*, s. 23.

³⁰² Ibidem, s. 28.

³⁰³ Por. B. Boniecka: *Lingwistyka tekstu...*, s. 35.

³⁰⁴ Ibidem, s. 37. Boniecka powołuje się w analizie progresywności na tzw. wymianę jednostek w postaci minimalnej: Inicjacja — reakcja — coda. Por. J. Warchała: *Dialog potoczny a tekst*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1991.

tego wszystkiego, co stoi poza słowem, ale co pozwala zaistnieć słowu jako komunikowi, są to komponenty społeczne, psychologiczne, pedagogiczne, antropologiczne, filozoficzne czy kulturowe.

Sytuacja rozmowy dziecka z dorosłym składa się z takich specyficznych komponentów, stanowiących o użyciu języka, typach wypowiedzi, potoczności, a przede wszystkim o tych doświadczeniach dziecka, które decydować będą o jego aktywności komunikacyjnej z dorosłym.

2. Metodologia badań rozmowy dziecka i dorosłego

2.1. Orientacja teoretyczna badań rozmowy dziecka i dorosłego

W badaniach pedagogicznych rozmowa rzadko bywa traktowana autonomicznie. Najczęściej jest ona podporządkowana ogólniejszym składnikom komunikacji, takim jak: dialog, interakcja, dyskurs¹. Bywa analizowana i wykorzystywana jako sprawny składnik działań pedagogicznych — wychowania, edukacji bądź jako forma aktywności werbalnej uczniów, stanowiąca podstawę kształtowania sprawności językowej i możliwości prezentowania swobodnych lub samorzutnych wypowiedzi. W badaniach naukowych bywa również traktowana jako technika, sposób gromadzenia danych, równoległe do wywiadu, jako odmiana metody dialogowej, nieustrukturalizowanej, jako swobodna wymiana informacji² i w szczególnym rozumieniu — jako badań odnoszących się do fenomenologiczno-hermeneutycznych podstaw.

Rozmowa jako forma bądź składnik aktywności ludzkiej nie jest jednak jakąś częścią całości. Podlega własnej organizacji, narzuconej przez immanentne własności strukturalne i pragmatyczne. O odrębności jej charakteru świadczą określone cechy:

1. Swoistość kategorii organizacji — niepowtarzalność, status *hic et nunc*, niedookreślenia początku i końca, zamiana ról, potoczność języka, synkretyzm form.

¹ Zob. rozdział 1. niniejszej pracy.

² Por. S. Gerstmann: *Rozmowa i wywiad w psychologii*. Warszawa: PWN, 1972; S. Juszczyk twierdzi, że: w trakcie rozmowy następuje wzajemna wymiana myśli, uczuć i poglądów badacza i rozmówcy, „planując rozmowę, badacz nie przewiduje jej przebiegu, a zatem nie sporządza ustalonej z góry listy pytań, lecz interesuje go problem badanego [...]”. I d e m: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania, 2005, s. 87.

2. Swoistość doświadczania komunikacji — diadyczność, prezentacje i zmiany relacji, kategoryzacja aktywności werbalnej w zachowaniach językowych, strategie grzeczności, przyjęte style komunikacji i preferencje.

3. Swoistość funkcjonowania rozmowy w sytuacjach edukacyjnych — partnerem dziecka jest dorosły (nauczyciel, rodzic, znajomy, krewny), w czynnościach edukacyjnych, takich jak: wyjaśnienie, kierowanie, tworzenie sytuacji przedproblemowych i problemowych, ocenianie, przekaz i odbiór informacji.

Badawcze zainteresowanie pedagoga problematyką rozmowy dziecka z dorosłym oznacza więc określenie odrębnego przedmiotu jego rozumienia względem filozofii, socjologii, psycholingwistyki, prognostyki językowej czy teorii komunikacji³, przy jednoczesnym uwzględnieniu związanych z nimi założeń teoretycznych, procedur badawczych i wyników badań. Oznacza to również dzielenie określonego obrazu eksploracji, istotnego z pedagogicznej perspektywy użycia i funkcjonowania rozmowy w obrębie uniwersum komunikacji. Dla celów podjętych badań obszar ten wydzielają dziecięce doświadczenia komunikacji jako opcja różnorodnych doznań, prób, wcześniejszych doświadczeń, schematów ustalonych oraz uwewnętrznionych przez dziecko, a stanowiących o jego aktywności poznawczej i komunikacyjnej w rozmowie z dorosłym.

W okresie wczesnoszkolnym rozmowa jest podstawową formą komunikacji edukacyjnej, sposobem porozumiewania się nauczyciela z dzieckiem i dziecka z nauczycielem. Bywa środkiem do osiągnięcia celów wychowania. Rozmowa to wyjaśnienie, przekazywanie znaczeń, próba rozwiązania problemów. W edukacji wczesnoszkolnej działaniom dzieci towarzyszą głównie rozmowy z nauczycielem i z innymi dorosłymi. Dziecięce zachowania i relacje, sposoby podejmowania i kończenia rozmowy, zachowanie językowe, a także doświadczanie komunikacji przez relacje z dorosłym, demonstrowanie siebie i swego świata stanowią istotę rozmowy. Są sumą kilku czynników, warunków, a bywa też, że i przypadku. Są również wcześniejszą formą doświadczeń komunikacji doznanych przez dziecko.

Umiejętność komunikowania, rozmowy człowiek zdobywa sam. Zanim dziecko posiada umiejętność czytania i pisanie, odbioru i przekazu treści oraz znaczeń dokonuje poprzez werbalne formy komunikacji, z których podstawową jest rozmowa z dorosłymi. W ten proces wpisuje się intuicja, którą każdy człowiek dorosły czy dziecko ma; a oprócz tego umiejętność rozpoznawania rozmowy i uczestnictwa w niej. Człowiek intuicyjnie wybiera formę rozmowy w zależności od sytuacji komunikacyjnej bądź potrzeb uczestników komunikacji lub porozumiewania się.

Złożony charakter rozmowy jako obiektu badań skłania do przyjęcia podczas jej analizy metody integralnej. O naturze badań jakościowych⁴ decydują

³ Por. prace cytowane w rozdziale 1.

⁴ Rozmowa jako metoda, technika bądź sposób gromadzenia danych leży w naturze badań jakościowych, odnoszących się do fenomenologicznych podstaw — jak twierdzą S. Palka i J. Gnitecki.

rozwiązania teoretyczne i podjęte procedury badawcze, w tym szczególnie lingwistyki pragmatycznej, filozofii, psycholingwistyki przy zachowaniu odrębności celu. Autorzy teorii systematyzujących formy komunikacji językowej w perspektywie fenomenologicznej traktują rozmowę jako rodzaj fenomenu. Jego podstawę stanowi nie tylko wymiana wypowiedzi, ale to, co powoduje, że przez tę wymianę rozmowa staje się nośnikiem relacji i doświadczenia ludzkiego, przestrzeni, a także efektem procesu interakcji, współdziałania, porozumienia. Dla przedstawionych badań jest to przestrzeń interakcji między dwoma podmiotami o wspólnej naturze i odrębnych doświadczeniach, intencjach, cechach indywidualnych czy umiejętnościach — między dzieckiem a dorosłym⁵.

Zgodnie z założeniem teorii komunikacji owa przestrzeń interakcji winna zawierać wskaźniki sterujące procesem uczestnictwa w rozmowie. Należą do nich również sygnały, dzięki którym uczestnicy postrzegają wzajemną komunikację jako rozmowę. Uzależnione jest to od wzajemnego postrzegania uczestników rozmowy. Zdaniem Urszuli Ostrowskiej⁶, dialog nie ogranicza się wyłącznie do wzajemnego komunikowania się osób, lecz staje się *sui generis modus cogitendi*. Stąd dynamika postawy dialogowej — autentyczny zwrot ludzi ku sobie. Odnosi to rozmowę do tzw. antroposfery⁷ i koncentracji wobec wybranych elementów uniwersum. Można to określić stwierdzeniem, iż jednym z elementów antroposfery jest porozumiewanie się z drugim człowiekiem, a zmiany i charakter tego porozumienia odnieść należy — jak pisze U. Ostrowska — do Lebensweltu⁸, rodzaju doświadczenia dostępnego człowiekowi przez eksplorację i epistemologię. Wpisać to można w teorię Ditleheya⁹, w rozumienie antropologiczności komunikacji jako pojedynczych zdarzeń społecznych.

W tym duchu o rozumieniu rozmowy pisze Krystyna Ablewicz¹⁰, cytując cechy fenomenu jako wycinka świata doświadczalnego, będącego obiektem badań lingwistycznych i pedagogicznych, istotą których jest rozświetlenie podstawowych struktur i stosunków, a następnie leżącego u ich podstaw fenomenu. Mianem „fenomen” określać można to, co się wydarza jednorazowo, samo dla siebie. Wśród analizowanych fenomenów Otto Friedrich Bollnow i Loch, a za nimi Ablewicz, wymienia rozmowę¹¹. Przyjmując perspektywę fenomenologiczną w badaniach rozmowy dziecka z dorosłym, należy zwrócić uwagę na Schelerowskie rozumienie fenomenologii. Wskazuje na to również K. Able-

⁵ Patrz rozdział 1.

⁶ U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Impuls, 2000, s. 44.

⁷ Ibidem, s. 41.

⁸ Ibidem.

⁹ Por. K. Ablewicz: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1994, s. 39.

¹⁰ Ibidem, s. 16, 17, 20.

¹¹ Ibidem, s. 69.

wicz, pisząc: „fenomenologia to [...] nazwa pewnego rodzaju postawy [...], nazwa pewnej postawy duchowego patrzenia, [...] obszar badań fenomenologii obejmuje wszystko to, co dane jest w »świecie«, to, co się w nim znajduje, co się nam prezentuje [...]. Zakres fenomenów nie ogranicza się tylko do procesów możliwych do obserwowania w sensie nauk przyrodniczych, [...] gdyż nie ma ona do czynienia z konkretnymi, możliwymi do uchwycenia przedmiotami, lecz danymi świadomości, z prezentacjami świadomości [...] z intencjonalnymi przedmiotami świadomości transcendentalnej”¹².

Perspektywa fenomenologiczna jest dla analizy rozmowy dziecka z dorosłym perspektywicznym rusztowaniem. Zgodnie z tym, iż zakres fenomenów nie ogranicza się tylko do procesów możliwych do obserwowania, oznacza to następujący tok postępowania: aby zrozumieć zjawisko, wpierv następuje wyłożenie i opisanie tego, co jest dane¹³, a później interpretacja przedmiotu badań. Dla fenomenologicznej analizy rozmowy oznacza to określenie jej relewantnych cech¹⁴ jako wyznacznik *ex post*, a po zaznaczeniu ich zaistnienia interpretacje doświadczenia tego, co w *ex post* stanowiło wyznacznik rozmowy, będący odpowiednikiem tego, co jest dane.

W pedagogicznym ujmowaniu rozmowy i w pedagogicznej perspektywie badań należy, za Dannenem, ustalić specyficzne cechy charakteryzujące fenomen: jednorazowość, indywidualność, całość, strukturę, duchowy charakter, stosunki międzyludzkie, sposoby zachowań.

Odzwierciedla się to w fenomenologicznych założeniach postępowania badawczego, przyjętego przez Edmunda Husserla. Filozof ten w badaniu fenomenu koncentruje się na badaniu tego, co jest dane świadomości. Określa się to jako rodzaj fenomenologii stosowanej, w której, poprzez redukcję, przechodzi się od świata teoretycznego (pierwsze *epoché*) do świata życia codziennego, postawy naturalnej, by w wyniku kolejnych redukcji osiągnąć ogłęd istoty¹⁵. Świat życia codziennego¹⁶ to również świat rozmowy. Konstrukcja fenomenologiczna uznaje zatem świat rozmowy skonstruowany według teoretycznych dociekań i specyfikacji oraz świat życia codziennego — jako sferę, w której człowiek myśli, przeżywa i działa spontanicznie, bez refleksji, jako świat przez niego doświadczany¹⁷. Uczestnikowi rozmowy bliższy jest Lebenswelt, dla badacza rozmowy istotne jest przejście do postawy fenomenologicznej, do przejścia w „[...] refleksje, intencjonalny ogłęd świata, [...] którym są myślowe

¹² Por. ibidem, s. 58. Akt poznania będzie więc zawierał, z jednej strony, to, co dzieje się w świadomości podmiotu badającego, z drugiej — to, co prezentuje się w badanym fenomenie.

¹³ K. A b l e w i c z: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa...*, s. 59.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Szerzej: ibidem, s. 60.

¹⁶ Lebenswelt definiowany jako świat faktów, stanów, rzeczy, zjawisk doświadczanych przez indywiduum. Por. U. O s t r o w s k a: *Dialog w pedagogicznym badaniu...*

¹⁷ K. A b l e w i c z: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa...*

przejście świadomości i fenomeny”¹⁸. Krystyna Ablewicz wskazuje na rolę redukcji fenomenologicznej, odnoszącej się do specyficznej postawy refleksyjnej badacza, a mianowicie do dystansu¹⁹. Dystans daje możliwość użycia opisu jako przekazu sensu doświadczania. Opis cechują: perspektywa, horyzont i czas. Są to elementy znaczące dla poznania pojedynczych przeżyć świadomości²⁰. W przypadku analizy rozmowy dziecka z dorosłym perspektywę wyznacza funkcjonowanie diody komunikacyjnej, której uczestnicy różnią się pod względem wieku, doświadczenia, intencji i celów aktywności interioryzowanych dla podjęcia rozmowy. Badacz jest poza jej strukturą, analizuje jej przebieg przez treść i zachowania językowe oraz pozajęzykowe. Horyzont wyznacza otoczenie — jako przedmiot doświadczany, który stanowi w wypadku rozmowy dziecka z dorosłym zarówno miejsce, czas, jak i asymetria ról jej uczestników. Jest to również horyzont językowy — odnoszący się do kompetencji komunikacyjnych i dotychczasowych prób porozumienia odczuwanych w kontekście rezultatów i nastawień. To także różny kontekst werbalny i niewerbalny²¹, tworzący wzorce odniesień i będący podstawą reguł wyznaczających użycie form językowych.

Czas w opisie fenomenologicznym to odniesienie do tzw. retencji i protencji²². Retencja to zwrot ku przeszłości do komunikacyjnych doświadczeń i doznań, które już miały miejsce. W przypadku zarówno dziecka, jak i dorosłego kontrolują one zachowanie w zależności od przewidzianych zysków i strat²³. Protencja z kolei to próby, których podjęcie stanowić może o projektowaniu doświadczenia przez intuicję²⁴ na czynności i działania komunikacyjne. W badaniach fenomenologicznych odpowiada to redukcji ejdetycznej, „dzięki której prezentując [poprzez opis — E.R.] fenomeny życia codziennego uzyskuje się ogłód ich istoty”²⁵.

Opis rozmowy dziecka z dorosłym, a w konsekwencji: ogłód jej istoty, odpowiadać będzie postawie fenomenologicznej. Jako akt postępowania koncentrować się powinien na treściach przeżyć (aktach świadomości). W badaniach nad rozmową są to akty świadomości jej uczestników — dziecka i dorosłego. Opis jest doświadczeniem dla ich istoty. Jednakże dla analizy rozmowy niezbędne jest włączenie w opis fenomenologiczny opisu empirycznego. Opis em-

¹⁸ Ibidem, s. 64.

¹⁹ Ibidem, s. 65.

²⁰ Ibidem.

²¹ Por. np. I. K u r c z: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar, 2000; T. R i t t e l: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1994.

²² Por. K. A b l e w i c z: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa...*, s. 66.

²³ Por. E. R o s t a ń s k a: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1995.

²⁴ K. A b l e w i c z: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa...*, s. 66.

²⁵ Ibidem, s. 69.

piryczny przedstawia — zdaniem Ablewicz — te strony rzeczy, „które mogą być wyjaśnione dzięki obserwowalnym zachowaniom”²⁶. To one stanowią będą o opisie rozmowy dziecka z dorosłym, a ich wymiernym wystąpieniem jest wypowiedź językowa.

Wypowiedź językowa, w trakcie rozmowy, jest elementem doświadczenia codziennego i stanowi „doświadczenie życia dostępnym świadomości”²⁷. Ablewicz, analizując opis fenomenu, autorstwa O.F. Bollnowa, wskazuje, iż ludzkie doświadczenie nabiera też pewnej postaci dzięki pojęciom i określeniom istniejącym w języku, a za znaczącą cechę opisu fenomenologicznego uznaje korzystanie z przykładów²⁸. Przedmiotem zainteresowania badacza rozmowy jest to, co doświadczane, rozumiane jako doznanie zespołu wydarzeń o podobnych okolicznościach²⁹. Te wydarzenia są swoiste dla rozmowy, dla użycia języka w komunikowaniu się. Wypowiedź bowiem można traktować jako „tworzącą reprezentację [...] stanowiąc jeden z elementów schematu reprezentującego doświadczenie człowieka [...]”³⁰. Wskazuje na to również hermeneutyczne rozumienie roli języka, a także jego kognitywistyczne interpretacje. Hans-Georg Gadamer stwierdza, że w doświadczeniu hermeneutycznym formy języka i treści przekazu nie da się oddzielić. Za pomocą języka wyraża się obraz świata i język stanowi doświadczenie świata. Jednakże „język ma swój własny byt dopiero w rozmowie, a więc w realizacji porozumienia”³¹. Dla analizy rozmowy oznacza to możliwości wyeksponowania wypowiedzi językowych jako elementu, nośnika jej struktury i doświadczenia komunikacji. Gadamer wskazuje na jeszcze jedno zadanie hermeneutycznego podejścia do analizy rozmowy. Miałoby ono „za zadanie rozwiązać te związki sensu języka i rozmowy, które rozgrywają się ponad nami”³². Wskazując na Arystotelesowskie zestawienie człowieka i języka, Gadamer stwierdza, iż „możemy myśleć tylko w jakimś języku, [...] język nie jest świadkiem czy instrumentem [...], wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi, w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić [...]”³³.

²⁶ Ibidem, s. 76 oraz s. 73—74.

²⁷ Ibidem, s. 76.

²⁸ Ibidem, s. 85.

²⁹ Definicja doświadczenia — por. rozdział 4., tu za K. Ablewicz: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa...*, s. 76.

³⁰ D. Kądziałowa: *Czynność rozumienia mowy. Analiza neuropsychologiczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983, s. 83.

³¹ H.-G. Gadamer: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Wybrał, oprac. i wstępem poprzedził K. Michalski, przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski. Warszawa: PIW, 2000, s. 399, 401, 405.

³² Ibidem, s. 55.

³³ „[...] to oswajanie i poznawanie siebie samego i świata takiego, jakim go napotykamy”. Ibidem, s. 55.

Odpowiada to założeniom hermeneutycznej koncepcji pedagogiki, którą określił Janusz Gnitecki w skondensowanym przedstawieniu³⁴ zawartej w koncepcjach hermeneutyki jako filozofii rozumienia H.-G. Gadamera³⁵, hermeneutyki jako teorii refleksyjnej Paula Ricoeura, z odniesieniem do sensu, symbolu i ich interpretacji³⁶ oraz hermeneutyki jako teorii komunikacji symbolicznej, stanowiącej teorię krytyczną do koncepcji H.-G. Gadamera. W założeniach tej teorii hermeneutyka „może pełnić ograniczoną rolę w sferze praktyki związanej z komunikacją międzyludzką [...] polegającą, na oddziaływaniu ludzi na siebie za pomocą symboli”³⁷.

W rozumieniu Jürgena Habermasa, hermeneutyka winna opracować zasady i normy porozumiewania się między ludźmi. Do jej zadań należy też wyjaśnienie istoty procesu komunikacyjnego w funkcjach eksplanacyjnych. Dla badań rozmowy dziecka z dorosłym znaczące jest wskazanie, iż fundamentalną kategorią hermeneutyki jest rozumienie, realizowane w języku i mające dzięki niemu symboliczny charakter.

Środki porozumiewania się, będące narzędziami dialogu i komunikacji symbolicznej, to język mówiony i język pisany, a także wszelki inny język symboliczny. J. Gnitecki podkreśla równość języka pisanego i języka mówionego, wiążąc interpretację czy wykładnię z językowym procesem jego rozumienia. Wskazuje na język jako narzędzie komunikacji symbolicznej, pełniące funkcję hermeneutyczną przez to, że zawiera w sobie zarówno treść, jak i sens, będąc symbolem w rozumieniu hermeneutyki. W innej perspektywie rolę języka postrzegają i opisują zwolennicy teorii kognitywistycznych. W teoriach tych, w procesie analizy rzeczywistości, wychodzi się „od ostatniego etapu, procesu symbolizacji, użytego przez nadawcę komunikatu, poprzez medium języka i sposób uporządkowania świata w języku to znaczy językowy obraz świata, [aby — E.R.] dotrzeć do procesów konceptualizacji rzeczywistości pozajęzykowej [...]”³⁸.

W różnorodnych postawach badawczych pojawia się obszar przestrzeni eksploracji rozmowy — jako fenomenu spotkania³⁹, jako doświadczania świata

³⁴ Por. J. Gnitecki: *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, 2006, s. 192—194.

³⁵ „[...] hermeneutyka nie jest tu pojmowana jako [...] teoria, czy metoda naukowego pocucania. Jest raczej ustawiczną próbą myśli, dialogiem, żywym procesem rozmowy, ciągłym na nowo... się [...]”. Ibidem, s. 18.

³⁶ Ibidem, s. 186.

³⁷ Ibidem, s. 186; J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Przeł. A.M. Kaniowski, przekład przejrzał M.J. Siemek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.

³⁸ J. Nowakowska-Kempna: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*. Cz. 2: *Data*. Warszawa: WSP TWP, 2000, s. 87.

³⁹ M. Buber: *Ja i Ty*. Wybór pism filozoficznych. Wybrał, przeł. i wstęp napisał J. Dótktor. Warszawa: PAX, 1992; U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu...*, s. 22. Zob. rozdział 1.3.

i siebie, jako fenomenu komunikacji symbolicznej. Wspólne dla tych postaw są składniki rozmowy: diada uczestników, struktura, funkcjonowanie, zachowania językowe i relacje między dzieckiem i dorosłym, doświadczenie i tworzenie, których wyrazem są wypowiedzi językowe. W sposób traktowania rozmowy jako spotkania o charakterze językowym wpisuje się stwierdzenie Meada, który, podkreślając wagę ludzkich zdolności do przyjmowania postaw innych, wskazał, iż większość interakcji obejmuje proces, w którym jednostki osiągają wzajemne porozumienie poprzez użycie języka⁴⁰.

Metodologiczna trudność, która stanowi o wyborze orientacji badawczej i przestrzeni badań, wiąże się z wieloaspektowością rozmowy dziecka z dorosłym. Wymusza to łączenie badań pedagogicznych, obejmujących funkcjonowanie rozmowy w aspekcie edukacyjnym z badaniami językoznawczymi i teorią komunikacji. Stąd konieczność zestawienia różnych metod tak, by móc odpowiedzieć na postawione problemy badawcze, utrzymując łączność logiczną analizy danych, opisu, wyjaśnienia.

2.2. Założenia i problemy badawcze

Cele badań. Kategorie i ich wskaźniki

Analiza rozmowy dziecka z dorosłym to, z jednej strony, badanie bytu samodzielnego i ustrukturalizowanego, z drugiej zaś — ulotnego, niedookreślonego, o charakterze fenomenu, którego cechą jest niepowtarzalność, a sprawczość jest niemożliwa do ocenienia. Dla badacza oznacza to swoistą trudność, w którą wpisuje się, poprzez specyfikę Lebensweltu, intuicyjna umiejętność ludzka — zarówno dziecka, jak i dorosłego — do uczestnictwa w rozmowie⁴¹. Powszechność rozmowy i związana z nią etnografia komunikacyjna⁴² utrudniają jej kwalifikacje oparte na wyodrębnionych ostro kategoriach. Rozmowa jest bowiem wielowątkową nicią, ustawicznym dopełnianiem, kształtowaniem „w sploty dialogiczne osób postrzegających, doświadczających, przeżywających”⁴³. Pytanie o to, jaka jest rozmowa dziecka z dorosłym, mające określone implikacje pedagogiczne, musi odnieść się do przestrzeni samej rozmowy jako formy komunikowania się. W przestrzeni tej, w aspekcie pedagogicznym, istotną rolę odgrywa

⁴⁰ E.R. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. Betkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 60.

⁴¹ Szczegółowo to zagadnienie omawiam w rozdziale 1.

⁴² U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu...*, s. 22.

⁴³ M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych jakościowych*. Przeł. S. Zabiel-ski. Białystok: Trans Humana, 2000, s. 7; J. Rutkowski: *O dialogu edukacyjnym. Rusz-towanie kategorialne*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 18.

nie tyle struktura, ile doświadczanie przez dziecko samej komunikacji i relacji między dzieckiem a dorosłym. Dotyczy to bowiem tych składników przestrzeni, które są nośnikami komunikacji edukacyjnej, a które wyrażone zostały w języku. Użycie języka jako przestrzeni rozmowy odpowiada określeniu przyjętemu w teoriach językoznawczych⁴⁴, których podstawą jest traktowanie języka jako nośnika aktywności umysłu i komunikacji⁴⁵. Odpowiednie do tego jest stwierdzenie Brunera, iż „język wydaje się funkcjonować wyłącznie jako środek komunikacji pomiędzy dwojgiem ludzi, którzy są odrębnymi jednostkami, z tym, że jedna z nich ma o wiele gorzej wyartykułowaną świadomość niż druga”⁴⁶.

Wskazanie zatem na coś, co dzieje się poza językiem, a przez niego jest wyrażane i tworzone oraz w nim realizowane, stanowi o podstawie przyjęcia języka rozmowy jako materiału badawczego dla opisu, jest strukturą doświadczania komunikacji i odniesień edukacyjnych. Odpowiada to również stwierdzeniu Langackera, iż „w procesie językowym dziania się i działania funkcjonują zachowania językowe człowieka na tle skomplikowanej międzyludzkiej komunikacji, a nie tylko opisu faktów elementarnych jak jednostka językowa, czy znaczenie wyrazu [...]”⁴⁷. W badaniach rozmowy dziecka z dorosłym język analizowany będzie w strukturach wypowiedzi traktowanych jako sekwencje aktywności werbalnej uczestników rozmowy, a nie struktury gramatyczne. Stąd rola pragmatyczno-językowego użycia w analizie języka rozmowy, w aspekcie aktów mowy, zachowań językowych czy też potoczności użycia. Potwierdzeniem tak przyjętego stanowiska są analizy dyskusji Morgen i Sellner, przywołane przez Annę Duszak. W ich ujęciu, nie należy zakładać ściśle lingwistycznego podejścia do dyskursu (a w przypadku moich badań — rozmowy). Duszak nie analizuje genezy wypowiedzi, nie analizuje także tego, czym jest język, koncentruje się na tym, „co on czyni w komunikacji”⁴⁸. Badając interakcję werbalną małego dziecka, G.W. Shugar stwierdza, iż dziecko ma „możliwości językowe do oddziaływania na świat rzeczy i ludzi, [...] posługuje się nim w celu komunikacji własnej aktywności z innymi ludźmi [...]”⁴⁹. Dynamika

⁴⁴ Por. rozdział 3.

⁴⁵ „[...] dla każdego człowieka i tylko dla człowieka język jest nośnikiem aktywności umysłu i rozmowy.” R. Jakobson: *W poszukiwaniu istoty języka*. Wybór, red. nauk. i wstęp M.R. Mayenowa. Warszawa: PIW, 1989, s. 69; E. Sapir twierdzi, że mowa jest procesem komunikacji *par excellence*.

⁴⁶ *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Red. A. Brzezińska, G. Lutomski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1994, s. 37.

⁴⁷ Zob. I. Nowakowska-Kempna: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*. Warszawa: WSP TWP, 1995, s. 63.

⁴⁸ A. Duszak: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998, s. 55.

⁴⁹ G.W. Shugar: *Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe. Badania nad małymi dziećmi w warunkach zróżnicowania sytuacyjnego*. Przeł. B. Mroziak. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982, s. 37—38.

tych procesów wynika z formy wymiany ról językowych i wymiany znaczeń. W lingwistyce edukacyjnej badania takie odpowiadałyby ujęciom analitycznym, określonym przez: aspekt lingwistyczny — składniki językowe, aspekt interdyscyplinarny — komplementarne ujęcie składników, aspekt procesualny — ujęcie transakcyjne⁵⁰. Aspektom tym odpowiadają przyjęte problemy badawcze, dotyczące hermeneutycznie pojętej przestrzeni badań, czyli określenie struktury rozmowy dziecka z dorosłym, doświadczanie komunikacji w rozmowie i wymiaru edukacyjnego poprzez analizę i opis wypowiedzi językowych, będących ich egzemplifikacją i symbolicznym wyrażeniem.

Cele badań to:

1. Określenie składników struktury rozmowy dziecka z dorosłym.
2. Określenie składników doświadczania komunikacji w rozmowie.
3. Określenie wymiaru edukacyjnego występującego w rozmowie dziecka z dorosłym.

Cele badań określają zatem obszary poszukiwań odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jaka jest struktura rozmowy dziecka i dorosłego?; Jakie są składniki doświadczania komunikacji w rozmowie dziecka i dorosłego?; Jaki jest wymiar edukacyjny rozmowy dziecka i dorosłego?

Pytania badawcze dotyczą przestrzeni rozmowy, którą tworzą język i wypowiedzi jej uczestników. Zgodnie z Gadamerowskim ujęciem, nie jest ona obszarem zamkniętym, jest wszechobejmująca⁵¹ dla analizy struktury, doświadczania komunikacji i możliwości wystąpienia odniesień edukacyjnych. W rozmowie dziecka z dorosłym stanowi o składnikach ją tworzących.

2.2.1. Struktura rozmowy dziecka i dorosłego — kategorie analiz i problemy szczegółowe

Celem analizy struktury rozmowy będzie określenie tych cech, które stanowią o wyodrębnieniu rozmowy spośród innych form komunikacji, a tym samym określenie wyznaczników rozmowy jako sposobu porozumiewania się międzyludzkiego, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki i asymetrii diadyczności dziecko — dorosły. Jako kategorie analizy⁵² przyjęto:

- otwarcie rozmowy,
- zamknięcie rozmowy,
- determinanty rozmowy,
- składniki językowe rozmowy w aspekcie potoczności języka mówionego.

⁵⁰ T. Rittel: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1994, s. 9.

⁵¹ Por. H.-G. G a d a m e r: *Rozum, słowo, dzieje...*, s. 59, 60.

⁵² E.R. B a b b i e: *Badania społeczne w praktyce...*, s. 144.

2.2.2. Doświadczanie komunikacji w rozmowie dziecka i dorosłego – kategorie analiz i problemy szczegółowe

Analiza doświadczania komunikacji ma za zadanie wskazanie i opisanie tych doznań oraz prób komunikacyjnych, które są wynikiem interakcji dziecka i dorosłego w rozmowie. Stanowią one interpretację doświadczenia, projektują jego użycie i tworzą habitus komunikacyjny, czyli „kompleks interioryzacji [...] tendencji, postaw dyspozycji uwewnętrznianych, wprowadzanych w sferę nawyków”⁵³. Doświadczanie komunikacji w rozmowie dziecka z dorosłym określane zostaje przez opis doznań i prób komunikacyjnych w następujących kategoriach analizy:

- interakcja dziecka z dorosłym,
- relacja dziecka z dorosłym,
- asymetria relacji dziecka z dorosłym,
- strategia grzeczności,
- skuteczność przekazu.

2.2.3. Odniesienia edukacyjne w rozmowie dziecka i dorosłego – kategorie analiz i problemy szczegółowe

Analiza odniesień edukacyjnych w rozmowie dziecka z dorosłym to wskazanie i opis występowania obszaru właściwego edukacji w przestrzeni rozmowy. Dotyczyć będzie zarówno występowania wypowiedzi, jak i możliwości wystąpienia wypowiedzi o charakterze edukacyjnym, w sytuacji rozmowy dziecka z dorosłym.

Do analizy odniesień edukacyjnych rozmowy dziecka z dorosłym wyodrębniono następujące kategorie analizy: sfera afektywna, odbiór i przekaz znaczeń, wyjaśnianie, kierowanie.

Wydzielone kategorie analizy mają swoją egzemplifikację w jednostkach analizy, będących wypowiedziami dziecka i dorosłego w trakcie rozmowy. Agregacja danych jednostkowych⁵⁴ zezwoliła na ułożenie ich w grupy o odpowiedniej charakterystyce, umożliwiając tym samym utworzenie specyfikacji kategorialnej dla każdej kategorii analizy. Celem specyfikacji kategorialnej, rozumianej jako prezentacja cech istotnych, relewantnych, koniecznych i wystarczających⁵⁵, jest wyodrębnienie wskaźników stanowiących o opisie badanej

⁵³ Por. P. Bourdieu, J.-C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman, wstęp i red. nauk. A. Kłoskowska. Warszawa: PWN, 1990, s. 9; R. Langacker: *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*. Red. H. Kardała. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1995.

⁵⁴ S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN, 1985, s. 290.

⁵⁵ *Podstawy gramatyki kognitywnej*. Red. H. Kardała. Warszawa: UW ZSL, 1994.

przestrzeni. Przyjęcie kategorii analizy w rozumieniu zmiennych, a reprezentacji wypowiedzi w funkcji wskaźnikowania stanowi podstawę opisu przestrzeni rozmowy dziecka z dorosłym.

2.2.4. Kategorie i wskaźnikowania jednostek opisu rozmowy dziecka i dorosłego

Efektem analizy rozmowy dziecka z dorosłym jest jej opis⁵⁶. W ujęciu fenomenologicznym opis jest czynnością, której cel stanowi „wydobycie treści aktów świadomości [...], nie jest poszukiwaniem sensu ukrytego (w odróżnieniu od hermeneutyki), lecz opisem fenomenu w jego istocie, tak jak się on jawi [...]”⁵⁷. Badacz, wychodząc od nich teoretycznie, koncentruje się na oglądaniu mowy w jej istocie. Deskrypcja jednostek, które stanowią o konstrukcji opisu, wymaga opracowania systemu kategorii, będących podstawą zamiennej analizy⁵⁸. Kategorie te to rodzaje danych jakościowych⁵⁹, odnoszących się do pospolitych zdarzeń, przebiegających w sposób naturalny, w naturalnym środowisku, jako wyrażone i wyodrębnione zjawisko, osadzone w swym kontekście. Odpowiada to traktowaniu zjawisk pedagogicznych jako obserwowalnych i nieobserwowalnych, posiadających charakter sygnału (wypowiedzi) i symbolu znaczenia oraz interpretacji doświadczanego⁶⁰.

W toku analizy danych, w wyniku penetracji założeń teoretycznych, ustalone zostały wskaźniki umożliwiające wydzielenie kategorii. Zgodne jest to z rozumieniem wskaźnika w badaniach społecznych jako „pewnej cechy, zdarzenia lub zjawiska, na podstawie zajścia, którego wnioskujący z pewnością będzie twierdził z określonym prawdopodobieństwem, że zachodzi zjawisko, jakie nas interesuje [...]”⁶¹. W badaniach nad rozmową dziecka z dorosłym wyznacznikami teorii są przyjęte kategorie, zaś wskaźniki z racji przyjętych założeń teoretycznych wyrażone są w kategoriach jakościowych, niemierzalnych, opisowych. Cechą jakościową wskaźnika jest nieprzyporządkowanie wartości liczbowej. Stąd można odnotować jedynie fakt ich występowania lub brak ich występowania. Określenie cechy jakościowej polega na zakwalifikowaniu badanego obiektu do dokładnie jednej z dopuszczalnych kategorii⁶². Wskaźniki stanowią zatem kryterium wydzielania, zaistnienia i uszczegółowienia kategorii w opisie rozmo-

⁵⁶ M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych jakościowych...*, s. 177.

⁵⁷ K. Ablewicz: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa...*, s. 78, 123.

⁵⁸ J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, 2005, s. 178, 179.

⁵⁹ Por. M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych jakościowych...*, s. 10.

⁶⁰ J. Gnitecki: *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, 1993, s. 33.

⁶¹ S. Nowak: *Metodologia badań społecznych...*, s. 66.

⁶² Ibidem.

wy dziecka z dorosłym. Stąd ich cechy podstawowe: są konieczne i wystarczające. Zgodnie z przyjętymi założeniami, wybrano wskaźniki, które są warunkiem koniecznym i wystarczającym, a zarazem uszczegółowiającym dla poszczególnych kryteriów. Wybór ten prowadzi do zestawienia reprezentacji danych, a w konsekwencji do tworzenia norm pojęciowych dla kategorii występujących w jednostkach analizy rozmowy dziecka z dorosłym: struktury, doświadczenia komunikacji, odniesień edukacyjnych. Wskaźniki kategorii stanowiąć będą o konstrukcji opisu.

Reprezentacja danych⁶³ w poszczególnych kategoriach rozumiana będzie jako występowanie bądź niewystępowanie wypowiedzi językowych, stanowiących egzemplifikację przyjętego wskaźnika. Wypowiedź o cechach koniecznych i wystarczających, będąca daną dla wskaźnika, oznacza również potwierdzenie wystąpienia cechy przyjętej dla kategorii przynależnej do reprezentacji językowej. Wskaźniki reprezentacyjne dla danej kategorii opisu przedstawiam w rozdziałach, które są analizą wyników badań.

2.3. Metody badań, modele badawcze, matryce

Analiza rozmowy dziecka z dorosłym wymaga od badacza podejścia dialogowo-dialektycznego. Potwierdza to Hans-Georg Gadamer, wskazując na dychotomię w języku — indywidualizację i konwencjonalność. Wszak „czynność metodyczną da się osiągnąć tylko w ograniczonym zakresie — poprzedza ją całościowa perspektywa zawarta w językowym związku ze światem”⁶⁴. Stanowi to o rodzaju eksploracji „[...] w naturalnym środowisku z podkreśleniem wagi subiektywnych aspektów ludzkiego zachowania, uwarunkowanych kontekstowo”⁶⁵ i oznacza, że dla badań pedagogicznych dialogiczne postępowanie badawcze obejmuje nie tylko proceduralne akty poznania, a aspekt ludzki — osoby postrzegające, doświadczające, przeżywające⁶⁶, wyrażany aktywnością werbalną, wypowiedzi uczestników. Stąd rola badań jakościowych w analizie rozmowy dziecka z dorosłym. Badanie to nie dopuszcza bowiem manipulacji zmiennymi, co jest istotne ze względu na fenomen rozmowy.

Metoda badań wynika z potrzeby takiego wyboru, by przez ogląd rzeczywistości, z punktu widzenia przyjętych założeń teoretycznych i dotychczasowej wiedzy o przedmiocie badań, pozwolić na ustalenie specyficznych form wystę-

⁶³ Por. M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych jakościowych...*

⁶⁴ J. Rutkowski: *O dialogu edukacyjnym...*, s. 18.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Szerzej na temat: U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu...*, s. 22.

pujących w przestrzeni rozmowy, tworzących ją, stanowiąc tym samym o jej znaczeniu w aktywności dziecka oraz osób dorosłych. W tym kontekście ludzka działalność, aktywność pojmowana może być jako tekst, zbiór symboli wyrażających warstwę znaczeń, a badaczka winna charakteryzować czujność presupozycyjną, pozwalającą dojść do Lebenswelt świata informatora⁶⁷. Język rozumiany jako symbol pozwala, przez swoją złożoną naturę, na presupozycję prezentowanych znaczeń, doznań i oczekiwań, wyrażanych przez osoby biorące udział w rozmowie. Badanie rozmowy to nie tyle wykrywanie praw, ile raczej „praktyczne zrozumienie znaczeń i postępowań”, odczytywanie i wyjaśnienie⁶⁸. Służyć temu mogą badania jakościowe.

Jakościowe metody badawcze starają się „generować abstrakcje wynikające z własnej praktyki i przy tym stale odnosić się zwrotnie do tych doświadczeń”⁶⁹. W pedagogice empiryczne badania jakościowe realizowane są według modelu stosowanego w naukach humanistycznych, a zwłaszcza hermeneutyki i fenomenologii oraz filozofii dialogu⁷⁰, ze szczególnym uwzględnieniem teorii reprezentowanej przez J. Habermasa i K. Oepela⁷¹.

Cechą badań jakościowo-empirycznych (a zarazem celem) jest „badanie kompleksowe właściwości pól społecznych możliwie jak najbliżej przedmiotu badań”⁷². Badacz — zdaniem Stanisława Palki — nastawiony jest na rozumienie i interpretację faktów. Realizuje holistyczne podejście rozumiane jako „analizowanie rzeczywistości tworzonej i przekształcanej przez aktywną działalność jednostek i grup społecznych”⁷³. Charakterystyczne dla badań jakościowych jest również to, „iż próbuje ono dokonywać opisów, rekonstrukcji lub uogólnień struktur przez pozbawiony uprzedzeń bezpośredni kontakt z danym polem społecznym [...] z uwzględnieniem sposobu widzenia świata osób w nim działających, wychodząc od ich bezpośredniego doświadczenia [...]”⁷⁴.

Badanie rozmowy należy rozumieć jako analizę jej przebiegu, czyli bezpośredniego doświadczenia dziecka i dorosłego. Doświadczenie komunikacji, relacji, użycia języka i samej rozmowy postrzegane są jako przejawy formy komu-

⁶⁷ M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych jakościowych...*, s. 8.

⁶⁸ Ibidem, s. 9.

⁶⁹ H.-H. Krüger: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Przekł. D. Szto Bryn, wstęp i oprac. B. Śliwerski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 56.

⁷⁰ S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006, s. 33.

⁷¹ Por. podrozdział 2.1. Szczegółowa i zwarta charakterystyka roli hermeneutyki w jakościowych badaniach pedagogicznych — J. Gnitecki: *Wstęp do ogólnej metodologii badań...*, s. 183—194.

⁷² H.-H. Krüger: *Wprowadzenie w teorie i metody...*, s. 56.

⁷³ S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna...*, s. 54.

⁷⁴ H.-H. Krüger: *Wprowadzenie w teorie i metody...*, s. 156.

nikacji. Oznacza to również wybór metody niereaktywnej⁷⁵, w której badacz nie jest uczestnikiem danej sytuacji społecznej. Nie jest to badanie tylko dokumentów, zapisów utrwalających fakt rozmowy. W analizie rozmowy, która odbywa się bez uczestnictwa badacza, jest to analiza zapisu jej przebiegu. W tym przypadku spośród badań jakościowych za możliwą uznać można metodę deskryptywno-analityczno-typologiczną⁷⁶. Chodzi w niej, jak pisze Heinz-Hermann Krüger⁷⁷, o deskryptywną, opisową interpretację tekstu, którym może być wypowiedź. Badanie to ma na celu (przez analizę wypowiedzi) odtworzenie interpretacji rzeczywistości badanych osób. Realizowane jest na trzech etapach: etap interpretacji, etap metakomunikacyjnej rekonstrukcji interpretacji, w której wzorce wyjaśniania są krytycznie sprawdzane i rewidowane, i etap interpretacji. Jednakże dla analizy rozmowy dziecka z dorosłym za bliższe uznać należy jakościowe analizy treści. Tak jak metody deskryptywno-analityczne służą one uporządkowaniu zebranego materiału i odtworzeniu, bazując na deskrypcji danych jakościowych, ustalonych przez ich wystąpienie.

Metodą tą jest hermeneutyka obiektywna autorstwa Oevermanna. Jej celem jest pokazywanie „pojawiających się na powierzchni społecznych struktur obiektywnych, to znaczy niezależnych od subiektywnych interwencji osób uczestniczących [...]”⁷⁸. Metoda ta została użyta do interpretacji zapisów wywiadów. Stąd jej praktyczna użyteczność w analizie procesu rozmowy. Jej powstanie to efekt poszukiwania metody, która „pozwalaby na adekwatne ujęcie tego, co dzieje się w codziennych relacjach między rodzicami i dziećmi”⁷⁹. Uznano, iż potrzebne jest zastosowanie takiej metody, która byłaby w stanie ująć pojedyncze działanie jako „elementu struktury działań społecznych, nie redukując działań całości do subiektywnych intencji jego realizatorów”⁸⁰. Przyjęto tzw. logikę rekonstrukcji, której inspiracje odnosi Oevermann do teorii mowy Noama Chomsky’ego. Stąd też analiza oparta na założeniu Edmunda Husserla, „na materialnej analizie rzeczy samych”⁸¹. Odpowiada to niejako modelowi badawczemu Peirce’a, z dwoma sposobami jego naukowych wnioskowań: jakościową indukcją i obdukcyjnym wnioskowaniem⁸².

Jakościowa indukcja polega na zastosowaniu znanych i powszechnie akceptowanych reguł dotyczących obserwacji i opisu kolejnych przypadków. W momencie pojawienia się problemów, których nie można wyjaśnić przez znane

⁷⁵ Ibidem, s. 166.

⁷⁶ Ibidem, s. 167.

⁷⁷ Por. ibidem, s. 167.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Red. D. Urbanik-Zajac, J. Piekarski. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001, s. 53.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ *Jakościowe orientacje w badaniach...*, s. 52.

⁸² Podaję za: ibidem, s. 29.

reguły, stosowana jest strategia abdukcyjnego wnioskowania, której wynikiem jest poszukiwanie nowej teorii. „[...] ta abdukcyjna logika badawcza zmusza do pełnej i uporządkowanej prezentacji oczekiwań, ponieważ identyfikowanie czynników obserwacji jako nieoczekiwanych, wymaga punktu odniesienia, jakim jest obserwacja oczekiwana [...]”⁸³.

Podejście metodyczne Peirce’a i Oevermanna odpowiada badaniu rozmowy dziecka z dorosłym w szczególny sposób. Z jednej strony, badania dopuszczają znane wskaźniki, zaakceptowane przez teoretyków analizy komunikacji teorii interakcji i pragmatyki językowej, z drugiej zaś — zezwalają na analizę nowych faktów przez przyjęte przez zwolenników tych teorii procedur badawczych. Badania zezwalają na analizę świata społecznego w zobiektywizowanych faktach, jednocześnie wskazują na konieczność uwzględnienia w analizach podmiotów społecznych, ludzi z ich sferą subiektywnych doznań, motywów, potrzeb i intencji⁸⁴. Badania owe odnoszą rzeczywistość badaną do ponadjednostkowych struktur znaczeń. A te wyrażane są w języku.

Wypowiedzi językowe stanowiąc będą zatem materiał badawczy w analizie rozmowy dziecka z dorosłym. Dane, w badaniach jakościowych, odnoszą się do pospolitych zdarzeń, które przebiegają w sposób naturalny, w naturalnym otoczeniu. Odpowiada to występowaniu rozmowy — *sui generis* — potocznej⁸⁵, będącej podstawą formy komunikowania i porozumiewania się ludzi.

Każda rozmowa stanowi odrębne zdarzenie, jest unikalna, a równocześnie w każdej realizują się ponadjęzykowe struktury występujące w języku i stanowiące dane obserwowalne. Rozmowa stanowi również „wykończony i wyodrębniony zjawisko osadzone w swym kontekście [...]”⁸⁶ i odpowiada temu, na co — jak stwierdza Miles — badania jakościowe kładą szczególny akcent, będąc (dostosowanymi) do rozpoznawania znaczeń, które ludzie przypisują zdarzeniom, procesom i strukturom swego życia⁸⁷.

Dla analizy rozmowy dane to wystąpienie wypowiedzi charakteryzujących i stanowiących kategorie jednostek analizy. Zebrany materiał badawczy w postaci nagrań i transkrypcji rozmów dziecka z dorosłym, stanowiący przestrzeń rozmowy i zbiór danych, poddany zostanie redukcji. Redukcja danych rozumiana jest jako selekcja, koncentracja, uproszczanie, odrywanie i przekształcanie⁸⁸. W przestrzeni rozmowy selekcja koncentruje typy wypowiedzi, których redukcja ma tak zorganizować dane, by stworzyć podstawę do określenia ich reprezentacji. Reprezentacja ta demonstruje, egzemplifikuje dane, a w warunkach

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ Por. podrozdział 1.5.

⁸⁶ Co stanowi jedną z cech danych jakościowych, por. M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych jakościowych...*, s. 10.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ Ibidem, s. 14.

koniecznych i wystarczających podstawy występuje kategoria. Są to więc te wypowiedzi, które stanowić będą ramy pojęciowe dla danej kategorii. Reprezentacja danych zebranych, zaprezentowana zostanie materiałowo jako egzemplifikacja jednostek analizy, czyli wypowiedzi dziecka i dorosłego.

W analizie rozmowy dziecka z dorosłym redukcja danych do ich reprezentacji określana może być jako specyfikacja kategorialna. Rozumiem przez to wybór z teoretycznych postaw tych cech, które stanowią o ich specyfice, i wypis wszelkich własności charakteryzujący i określający daną kategorię. Specyfikacja jako forma segregacji danych zezwala na sprowadzenie wypowiedzi występujących w trakcie rozmowy dziecka z dorosłym w reprezentację, które stanowić będą składniki jej opisu⁸⁹.

Zgodnie z przyjętymi celami badań, opis ten dotyczyć będzie trzech podstawowych obszarów: struktury, doświadczania komunikacji i odniesień edukacyjnych w rozmowie dziecka z dorosłym, w których — poprzez specyfikację kategorialną — wybrane zostaną egzemplifikacje poszczególnych kategorii stanowiących przestrzeń rozmowy.

Wszystkie kategorie analizy rozmowy, wszystkie możliwe zjawiska występujące w rozmowie rzadko zachodzą równocześnie. Stąd potrzeba schematu przedstawiającego owe kategorie, który będzie pomijał czynniki czasu i ilości. Jednym z efektów przeprowadzonych badań, przed uszczegółowieniem przestrzeni rozmowy, kategoryzacji składników i egzemplifikacji ich reprezentacji językowej, będzie model myślowy, rozumiany jako odwzorowanie konstrukcji pojęciowej, odzwierciedlający ogólny lub szczegółowy proces komunikowania się, jego fragment lub aspekt, czyli uproszczony obraz badanego fragmentu⁹⁰. Realizacja modelu może być różna: opisowa bądź strukturalna. W formie opisowej zawierać może nie tylko reprezentacje występujące, ale i zasadniczo dopuszczalne, chociaż niespotykane w praktyce⁹¹. Sens modelowania polega na tym, aby zamiast ukrytych przed nami właściwości obiektu zbadać podane w jawnej postaci właściwości modelu i rozszerzyć na obiekt wszystkie te prawa, które zostały wyprowadzone dla modelu. Zebranie reprezentacji danych, przez agregację i selekcję, służyć może formowaniu reprezentacji⁹². Jako podstawowe formaty przyjmuje się matryce i sieci. Są one graficznym przedstawieniem

⁸⁹ Opis według Bernarda oznacza sprawianie, by rzeczy złożone stały się zrozumiane poprzez redukowanie ich do składników. Zob. M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych jakościowych...*

⁹⁰ B. Dobek-Ostrowska: *Podstawy komunikowania społecznego*. Wrocław: Astrum, 1999, s. 75.

⁹¹ Por. J. Apresjan: *Koncepcje i metody współczesnej lingwistyki strukturalnej*. (Zarys problematyki). Przeł. Z. Soloni. Warszawa: PIW, 1971, s. 131: „[...] powinien mieć zdolność tworzenia nie tylko tych obiektów językowych, które już występują w praktyce językowej, lecz także obiektów zasadniczo dopuszczalnych, jeszcze niespotykanych w praktyce”.

⁹² M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych jakościowych...*, s. 97—99.

składu danych w poszczególnych kategoriach i składu kategorii w poszczególnych jednostkach analizy. Nie są one modelami *sensu stricto*. Nie określają bowiem zależności, funkcji i powiązań między wskazanymi składnikami. Są natomiast ilustracją reprezentacji występujących i możliwych ich wystąpień.

W zależności od porządku wewnętrznego stosowane są różnorodne matryce: uporządkowane ze względu na rolę, skutki, czas itp.⁹³ Są to częstokroć matryce odnoszące się do tzw. reprezentacji częściowo uporządkowanych, których celem jest ujawnienie i opis bez względu na powikłania czy trudności. Do badań i analizy rozmowy dziecka z dorosłym zastosowana została matryca listy kontrolnej, w formie „Formularza opisu rozmowy dziecka z dorosłym”⁹⁴. Dla reprezentacji danych, będących wypowiedziami językowymi w analizie rozmowy, będzie to matryca uporządkowana pojęciowo⁹⁵. Formularz matrycy zamieszczony został w aneksie 2.

2.4. Cechy kontekstowe i sposób gromadzenia danych w badaniach rozmowy dziecka i dorosłego

Opis, będąc czynnością fenomenologiczną, odpowiada traktowaniu rozmowy jako jego przedmiotu w wielorakim i złożonym charakterze komunikacji bezpośredniej, interpersonalnej. Wiąże się to z cechami rozmowy, która — jak wiele zjawisk życia człowieka — „ma charakter ulotny, niepowtarzalny, nie poddający się pomiarowi”⁹⁶. Jedyną możliwością jej utrwalenia jest zapis i ustrukturyzowanie w skonwencjonalizowane językowo formy wypowiedzi, które będą traktowane jako jednostki analizy. Badaniami objęto rozmowy, które każdorazowo przeprowadzało dziecko w wieku 6—10 lat z dorosłym w układzie diadycznym, co oznacza, iż każda rozmowa była przeprowadzana tylko przez te dwie osoby. Wiek dorosłych był zróżnicowany i nie stanowił cechy kontekstowej rozmowy.

Z przeprowadzonych 1352 rozmów do analizy wybrano 943, z których 910 zostało przepisanych w formie niepełnej transkrypcji, bez uściśleń fonetycznych, z wszelkimi elementami mowy. Materiał został opracowany w formie matrycowej w formularzach opisu rozmowy dziecka z dorosłym. Liczba rozmów nagranych nie jest reprezentatywna dla całej populacji dzieci w wieku 6—10 lat, roz-

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ Por. podrozdział 2.4.

⁹⁵ M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych jakościowych...*, s. 188.

⁹⁶ S. Palka: *Wstęp*. W: K. Ablewicz: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa...*, s. 5: „[...] ma to szczególne odzwierciedlenie przy poznawaniu przeżyć uczniów, ich sposobu postrzegania i kreowania rzeczywistości”.

mawiających z dorosłym. Istnieje jednak reguła związana z jakościowym doбором materiału do badań, która wymaga, aby materiał — jako próba — posiadał wszelkie cechy i elementy populacji generalnej, określonej w celach badań. Cechy te, wyróżniające wszystkie analizowane rozmowy, to ich diadyczność w układzie diady dziecko — dorosły, z uszczegółowieniem warunku wieku dziecka między 6. a 10. rokiem życia. Za cechy kontekstu przeprowadzanych rozmów uznano zatem wiek rozmówców, płeć, organizację tematu, miejsce rozmów, czas trwania i tematykę rozmowy.

W wybranych rozmowach brało udział 908 dzieci i 884 dorosłych.

Strukturę podziału badanych ze względu na płeć rozmawiających dzieci prezentują tabele 1—2.

Tabela 1
**Liczba uczestników — dzieci
z uwzględnieniem kryterium płci**

Badani	Liczba
Dziewczęta	472
Chłopcy	436
O g ó ł e m	908

Tabela 2
**Liczba uczestników — dorośli
z uwzględnieniem kryterium płci**

Badani	Liczba
Kobiety	847
Mężczyźni	37
O g ó ł e m	884

Oznacza to równowagę płci w badanej populacji dzieci. Dorośli rozmawiający z dziećmi to przede wszystkim kobiety. Stwierdzenie to może stanowić asumpt do badań nad różnicą porozumiewania się dziecka z dorosłym w aspekcie różnic płci.

Jako cecha kontekstowa wybrany został czas trwania rozmów (zob. tabela 3).

Tabela 3
Czas trwania rozmów

Czas trwania rozmowy [min.]	Liczba rozmów	Czas rozmów — suma [min.]
50,0	1	50,0
45,0	2	90,0
30,0	3	90,0
25,0	4	100,0
23,0	2	46,0
20,0	26	520,0
19,0	1	19,0
18,0	2	36,0

cd. tab. 3

Czas trwania rozmowy [min.]	Liczba rozmów	Czas rozmów — suma [min.]
17,0	7	119,0
16,0	4	64,0
15,0	96	1440,0
14,0	13	182,0
13,0	17	221,0
12,0	28	336,0
11,0	9	99,0
10,0	93	930,0
9,0	24	216,0
8,5	1	8,5
8,0	39	312,0
7,0	43	301,0
6,0	51	306,0
5,0	157	785,0
4,5	6	27,0
4,0	96	384,0
3,5	11	38,5
3,0	106	318,0
2,0	89	178,0
1,5	12	18,0
O g ó ł e m	943	7234,0

Dane zawarte w tabeli 3 wskazują, że wśród materiału badawczego znajdowały się rozmowy o bardzo zróżnicowanym czasie trwania. Nie można jednoznacznie stwierdzić, że były to tylko krótkie rozmowy. Nie można również uznać, że czas trwania był elementem mającym wpływ na ich strukturę. Długość rozmowy zależy bowiem od uczestników tejże rozmowy i nie jest warunkiem jej przebiegu.

Dla analizy porządkująca i charakterystyczna jest również różnorodność miejsc, w których odbywały się rozmowy (por. tabela 4).

Tabela 4

Miejsce przeprowadzonych rozmów

Miejsce rozmowy	Liczba wystąpień
Mieszkanie	
pokój	214
kuchnia	29
korytarz	17
pokój dziecka	4
łazienka	3
O g ó ł e m	267
Szkoła	
klasa	244
światlica	174
gabinet nauczyciela (pedagoga)	70
biblioteka	11
szkoła (jako budynek)	7
korytarz	6
szatnia	4
gabinet logopedyczny	4
sala gimnastyczna	3
sala zajęć indywidualnych	3
stołówka	2
podwórko szkolne	1
boisko szkolne	1
długa przerwa (utożsamienie z miejscem)	1
O g ó ł e m	531
Przedszkole	
sala przedszkolna	36
przedszkole (budynek)	21
ogród przedszkolny	5
kancelaria w przedszkolu	4
sala zabaw	4
sala przejściowa	1
sala telewizyjna	1
gabinet dyrektora	1
ubikacja	1
klasa oddziału przedszkolnego	1

cd. tab. 4

Miejsce rozmowy	Liczba wystąpień
O g ó ł e m	75
Środowisko	
podwórko	10
sklep spożywczy	3
droga powrotna ze szkoły	1
droga do parku	2
centrum miasta Zabrze	1
las	1
O g ó ł e m	18
Inne	
dom dziecka	17
gabinet lekarski	5
studio nagrań	2
ośrodek rehabilitacji	3
sala ośrodka pomocy społecznej	1
sala zajęć korekcyjno-wyrównawczych	1
gabinet rewalidacyjny	1
ZSO	1
O g ó ł e m	31
Brak danych	21
R a z e m	943

Różnorodność miejsc (por. tabela 4) jest cechą wskazującą na sytuacyjność i codzienność rozmowy, a także na jej mobilność. Różnorodność miejsca odpowiada różnorodności organizacji tematu i treści rozmowy dziecka z dorosłym. Uwzględniając sposób prowadzenia rozmowy, osobę inicjującą i podtrzymującą rozmowę, wydzielono następujące jej odmiany:

- przeprowadzaną przez dorosłego,
- podtrzymywaną przez dorosłego,
- swobodnie zmienianą,
- proponowaną przez dziecko,
- podtrzymywaną przez dziecko,
- różną,
- przypadkową,
- nawrót tematyczny.

Rolę tematu jako kryterium organizacyjnego rozmowy prezentuje tabela 5.

T a b e l a 5

Prowadzenie tematu rozmowy

Rozmowa		Liczba wystąpień
Temat	proponowany przez dorosłego	752
	proponowany przez dziecko	103
	przypadkowy	88
Sposób prowadzenia tematu rozmowy	podtrzymywany przez dorosłego	475
	podtrzymywany przez dziecko	60
	swobodnie zmieniany	143
	różny	100
	nawrót tematyczny	68

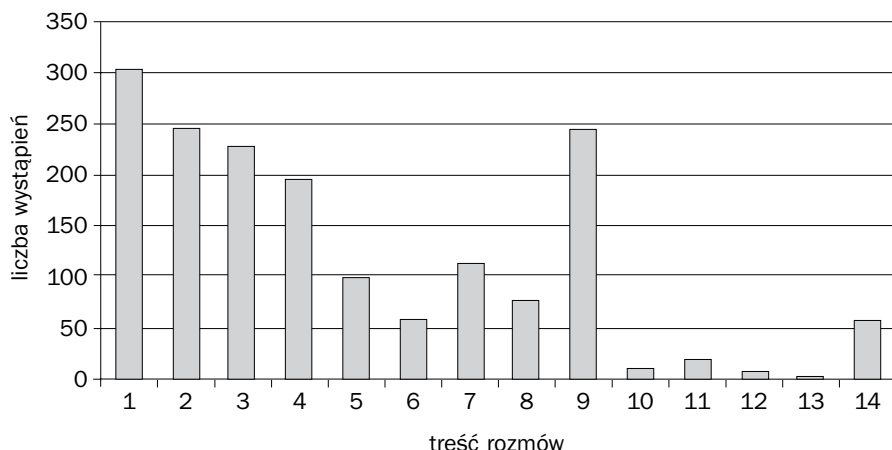
Jak pokazują dane zawarte w tabeli 5, największą liczbę tematów inicjował dorosły, najmniej podtrzymywanych tematów było przez dziecko. Oznacza to, że analizowane rozmowy charakteryzuje aktywność dorosłego jako otwierającego rozmowę z dzieckiem i jej uczestnika, tworzącego doświadczenie komunikacyjne dziecka. Sama treść rozmów dziecka z dorosłym również charakteryzuje się dużą różnorodnością. Dla prezentacji treści rozmów utworzono kilka grup tematów (zob. tabela 6).

T a b e l a 6

Treść rozmów

Treść rozmów	Liczba wystąpień
Szkoła	302
Ja i moje przeżycia	247
Koledzy, rówieśnicy	226
Rodzina, krewni	196
Dom, przeżycia domowe	97
Święta, uroczystości	58
TV, media, sztuka, twórczość	110
Środowisko społeczne	77
Przyroda, zwierzęta	245
Praca	9
Przedszkole	18
Uczucia	6
Sport	4
Inne (pojedyncze wystąpienia)	60

Szczegółową prezentację treści rozmów i liczby wystąpień załączyłam w aneksie 3. Uzyskane dane kontekstowe w zakresie treści rozmów prezentuje wykres 1.



Wykres 1. Zestawienie grup treści rozmów

1 — szkoła, 2 — ja i moje przeżycia, 3 — koledzy, rówieśnicy, 4 — rodzina, krewni, 5 — dom, przeżycia domowe, 6 — święta, uroczystości, 7 — TV, media, sztuka, twórczość, 8 — środowisko społeczne, 9 — przyroda, zwierzęta, 10 — praca, 11 — przedszkole, 12 — uczucia, 13 — sport, 14 — inne (pojedyncze)

Wiek dzieci, ich płeć, czas trwania rozmów, miejsce, sposób wprowadzania tematu i treść rozmów stanowią cechy kontekstowe rejestrowanych rozmów dziecka z dorosłym. W każdej z nich zachowana była struktura diadyczna: jedno dziecko — jeden dorosły. Wiek dzieci to 6—10 lat. Dzieci więc rozpoczęły naukę szkolną bądź były w klasach początkowych. Rozmowy nagrywane były za pomocą ukrytego bądź jawnego magnetofonu. W sumie zebrano 1352 nagrania rozmów, z których, ze względu na zachowanie diadyczności i przedziału wieku dziecka, do analiz wybrano 943 rozmowy. Pozostałe rozmowy odrzucono z powodu uczestnictwa poza układem diadycznym jeszcze innych dzieci lub dorosłych. Niezgodność liczby rozmów z liczbą tematów i treści wynika z możliwości wystąpienia kilku tematów w jednej rozmowie. Wybrany materiał został utrwalony przez zapis, częściowo transkrybowany, bez cech fonetycznych związanych z wymową, z cechami mowy.

Przygotowanie materiału do analizy obejmowało następujące fazy prac: dokonanie nagrań i ich transkrypcję oraz przeniesienie danych z rozmów na matrycę cech, którą stanowi opracowany przeze mnie formularz do opisu rozmowy dziecka z dorosłym. W następnej kolejności, po analizie danych, czyli wypowiedzi dziecka i dorosłego rozmawiających ze sobą, poprzez redukcję danych nastąpiło wydzielenie ich reprezentacji językowych, do opisu obszaru badań rozmowy: struktury, doświadczania komunikacji i odniesień edukacyjnych.

3. Struktura rozmowy dziecka i dorosłego **Aspekt diadyczny, interakcyjny** **i pragmatyczno-językowy**

Rozmowę buduje sekwencja wypowiedzi dziecka i dorosłego, które tworzą konstrukcję wymian w diadzie. Wymiany te stanowią o specyfice kategorii opinii jednostki analizy, którą w badaniach jest struktura rozmowy. W skład struktury, poza wypowiedziami związanymi z jej początkiem i zakończeniem, wchodzi potwierdzenia werbalne determinantów rozmowy: diadyczność interakcji i cechy dialogowe, zachowania językowe, a także — jak stwierdza Schaffer — „specyficzne wzorce reakcji [określanych — E.R.] jako nakłanianie, sumowanie, pokazywanie, korygowanie, przetwarzanie [...] lub strategie ogólne: budowanie powiązań między znanymi a nowymi umiejętnościami, aranżowanie, strukturalizowanie sytuacji rozwiązywania problemu i stopniowe przekazywanie dziecku odpowiedzialności przez dorosłego [...]”¹. Będą one przedmiotem analizy w rozdziałach 4. i 5.

W analizie struktury, zdaniem Jamesa Eichera, jednym z kluczowych elementów podczas umiejscowienia komunikacji w odpowiednich ramach jest zwrócenie uwagi na kolejność procesów komunikowania się — kto i w jaki sposób rozpoczyna rozmowę; kto i w jaki sposób ją kończy. Kolejność zabierania głosu ujawnia rodzaj istniejącej oraz koniecznej reakcji. Ta informacja ma duże znaczenie w prowadzeniu i interpretacji przekazu². Kolejność ta, sposób rozpoczynania i zakończenia rozmowy wspierane są również w przebiegu interakcji. Interakcja musi być traktowana jako pojęcie szerokie, odnoszące się zarówno

¹ H.R. Schaffer: *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. Tłum. A. Brzezińska, K. Warchoń. W: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Red. A. Brzezińska, G. Lutomski. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 1994, s. 166, 167.

² J. Eicher: *Sztuka komunikowania się*. Przekł. P. Stalmaszczyk. Łódź: Ravi, 1995, s. 83.

do całego zespołu czynników i zachowań, a także ich splotu, jak i do jednowymiarowego określenia kontaktu między człowiekiem a człowiekiem. Jest to „splot wielorakich aspektów wzajemnego wpływu jednostek na siebie [...]”³ lub — w jednowymiarowym ujęciu — „wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch podmiotów [...]. Rozmowa jest formą interakcji werbalnej i jako taka odpowiada strukturalnym przedziałom interakcji społecznych”⁴. Zdaniem Barbary Bokus, interakcja społeczna to relacja między zachowaniem społecznie ukierunkowanym, pochodzącym od co najmniej dwóch osób, które mają wspólne pole uwagi⁵. Jest ono cechą charakterystyczną dla interakcji jako kontaktu werbalnego lub niewerbalnego. Jest ona warunkiem kontaktu między partnerami interakcji. Jest podstawą wystąpienia zachowań społecznie ukierunkowanych, będących potwierdzeniem kontaktu. Wspólnym polem uwagi może być działanie czy percepcja. Może nim być również temat rozmowy. Jest ono efektem spontanicznego „widzenia się” partnerów, uczestników komunikacji, może też być celowo organizowana przez inicjującego interakcję⁶. W strukturze interakcji wyróżnia się cztery podstawowe schematy zachowań, za pomocą których partnerzy w nią wchodzi i koordynują swoje indywidualne linie działań. Schematy te Grace Wales Shugar określiła jako: działania własne, działania partnera, działania wspólne, dialog.

Owe działania mają w rozmowie swoją określoną reprezentację. Są nią wypowiedzi uczestników. Jeżeli przyjmiemy dziedzinę jako kategorię struktury rozmowy, to wskaźnikami tej kategorii będą reprezentacje wypowiedzi partnerów w diadzie rozmawiającej. Ich werbalną aktywność, porozumiewanie się dziecka z dorosłym, zgodnie z językową przestrzenią rozmowy, należy uznać za rodzaj zachowań społecznie ukierunkowanych, wyrażonych w wypowiedziach i reakcjach na wypowiedzi. Jedną z kategorii analizy struktury rozmowy jest więc sposób jej otwarcia i zakończenia, a wskaźnikami specyfikacji tej kategorii są reprezentacje wypowiedzi stanowiące potwierdzenie, przez spełnienie warunków koniecznych i wystarczających, wystąpienia wskaźnika.

³ A. Szczurek-Boruta: *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji*. W: *Nauczyciel — uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Red. M. Dudzik. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996, s. 121.

⁴ Ibidem.

⁵ Por. B. Bokus: *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1984, s. 11.

⁶ Por. E. Rostańska: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1995.

3.1. Otwarcie rozmowy dziecka i dorosłego

Dla kategorii otwarcia rozmowy przyjęto następujące wskaźniki⁷:

1. W formie zachowań:

- działania własne — wciągnięcie partnera we własne działanie,
- działania partnera — nieproszony włącza się w linię działania,
- działania wspólne — partnerzy proponują wspólną linię działania lub rozpoczynają wspólne działanie,
- dialog — partner skutecznie otwiera wymianę wypowiedzi.

2. W formie czynności:

- organizowanie wspólnego pola uwagi,
- wykorzystanie spontanicznego zainteresowania tematem,
- wykorzystanie spontanicznego zainteresowania przedmiotem,
- wykorzystanie spontanicznego zainteresowania zjawiskiem,
- podążanie za...

W zebranych materiale znalazły się wypowiedzi potwierdzające wystąpienie wskaźnika i tym samym jest to potwierdzenie cech kategorii otwarcia rozmowy. W rozmowie dziecka i dorosłego wciągnięcie we własne działanie jest zauważalne w wypowiedziach dzieci typu:

Cześć mamusiu, wróciłam i jestem bardzo głodna...

R 451/1⁸

Taka wypowiedź pociąga za sobą działanie dorosłego lub całe sekwencje wymian.

dz: A moim ulubionym gadem jest jaszczurka jadowita... Jeszcze nigdy nie widziałem, ale czytałam o niej trochę.

D: No to powiedz coś na ten temat.

dz: No niezbyt dużo pamiętam. Pamiętam, że ona żyje gdzieś tam... w rejonach pustynnych.

D: No, no.

dz: Jak ktoś się o nią otrze, to już jest martwy tzn. musi chwilę poczekać.

R 88/3

bądź:

dz: A wie pani, ja chodziłam na bosą kiedyś.

⁷ Por. Shugar, Bokus i inni.

⁸ Oznaczenie numeru rozmowy w katalogu dotyczy wszystkich rozdziałów. Skróty: D, dz oznaczają odpowiednio: dorosły, dziecko.

D: I co, bolały cię nogi?

dz: Nie bardzo.

R 220/3

dz: Ciocia nam mówiła, że pójdziemy do Kacpra na koncert.

D: Cieszę się, mama już przyszła?

dz: Nie, bo ma dzisiaj dodatkowo z tą dziewczyną.

D: A Ty, dawno przyszedłeś?

dz: Nie, teraz, ale chodziła listonoszka i przyszedłem do skrzynki..., ale nic nie ma.

D: Do Was też [zagląda do skrzynki].

R 220/3

Dziecko w przywołanych rozmowach inicjuje rozmowę. Reakcja dorosłego jest zwykle spontaniczna, pozbawiona intencjonalności. Dorośli chcą rozmawiać o tym, o czym rozmawiają dzieci. Inny przebieg ma rozmowa wtedy, gdy dorosły wciąga dziecko w działania własne. Wypowiedź dorosłego, inicjującego rozmowę z dzieckiem, nabiera często oficjalnego charakteru i staje się niejako motywem przewodnim całej rozmowy.

D: Aniu, właśnie oglądam twój album rodzinny, który zrobiłaś w domu. Chciałbym się dowiedzieć, z czyją pomocą wykonałaś go?

R 21/3

D: Przygotowałam taką książkę, w której są kolorowe ilustracje. Powiedz mi, co takiego robią osoby na ilustracji?

R 134/2

D: Piotruś, czy ty masz jakieś zwierzątko w domu?

dz: Tak, tak żółwia.

D: Opowiedz mi o tym zwierzątku.

R 119/2

Częstokroć są to wypowiedzi odnoszące się do samego rozmawiania:

D: Dzień dobry. Chodź no Krzysiu do nas. Słuchaj, my tak rozmawiamy na takie ciekawe tematy. Chciałbyś z nami porozmawiać o czymś ciekawym, co? To usiądź tutaj przy stole. Ostrożnie... słuchaj, oglądałeś wczoraj bajkę?

R 404/5

D: Aniu, powiedz mi, jak wygląda twoje popołudnie w domu, jak wracasz ze szkoły?

dz: Moje popołudnie wygląda tak [...].

R 22/2

Bywa też, że dorośli bardziej działaniowo traktują swoje inicjacje rozmów, niekoniecznie zgodnie z oczekiwaniem dziecka.

D: Masz zadanie jakieś?

R 450/2

Tendencja do oficjalności ze wskazaniem na czynności i brak oficjalności, z zabarwieniem emocjonalnym jest widoczna również i w inicjowaniu rozmowy, przez działanie partnera, który wtrąca się nieproszony w już istniejącą linię działań. W wypadku, gdy inicjatorem rozmowy jest dziecko, działania te mogą przebiegać następująco:

D: Wojtek, proszę postawić krzesło i usiąść na miejsce.

dz: A my, kiedy idziemy na dwór [...]?

D: No właśnie, powinniśmy chyba pójść.

dz: To najlepiej do parku [...].

R 138/3

Wypowiedź dziecka otworzyła sekwencję wymiany na zupełnie inny temat. Bywają też wypowiedzi dzieci, które wymuszają na dorosłym w sposób samostanny przejście w inny zakres:

dz: A pani nie zadaje czytanki nauczyć się?

R 450/3

lub

dz: Prose pani, ten wierszyk na jutro?

R 47/1

O ile dziecko bez trudu potrafi włączyć się w linię wypowiedzi dorosłego, o tyle dorośli nie mają takiej umiejętności, mają swoistą trudność, aby włączyć się w tok działania dziecka:

D: A Jasiu... A czy oglądasz w telewizji taki...?

dz: Tak! Oglądam.

D: ...cykl programów...

dz: Od czasu do czasu.

D: *Animal planet*. Tak?

R 88/3

dz: W poniedziałek jadę na te zawody pływackie i ja muszę pani zapłacić te 18 złotych...

D: Ile?

dz: Te 10, ... 10 na wycieczkę do Zabrza i 8 na *Doktora Dolittle*, bo pani dzisiaj nie było i jeszcze nie zapłaciłem.

R 404/1

dz: To już jest...

D: To jest bardzo duże zwierzę...

dz: Tak olbrzymie, silne i... rogate.

D: No może taki nos ma...

dz: Taki...

D: Bardzo ostry.

R 137/2

W rozmowie nr 88/3 dziecko, nie czekając na dokończenie wypowiedzi dorosłego, włączyło się do rozmowy. W rozmowie 137/2 było tak zajęte rysowaniem, że nie dopuściło dorosłego do pełnego uczestnictwa w słownej wymianie myśli. Jego wypowiedzi były niejako echem wypowiedzi usłyszanych. Działania wspólne jako wskaźnik rozpoczęcia rozmowy związane są z dwoma sytuacjami: partner proponuje wspólną linię działania albo partner rozpoczyna wspólną linię działania.

W propozycji wspólnych linii działania dziecko ustosunkowuje się do czynności:

dz: Mama, zobacz czy dobrze zrobiłem?

R 450/4

dz: No tu [pokazuje palcem]. Czy dobrze zrobiłem?

R 450/4

dz: Dobrze mama, popraw mi.

R 450/2

Wypowiedzi te stanowią wstęp do dalszej rozmowy na temat wywołanej w wypowiedziach czynności, zmierzającej do wspólnej linii działań. W wypowiedziach dorosłych rozpoczęcie wspólnej linii działań nie jest tak bezpośrednio proponowane:

D: Jakie znasz bajki?

dz: *Śpiąca królewna, Jaś i Małgosia, Czerwony Kapturek, Królewna Śnieżka.*

D: Dobrze, a powiedz mi, czy pamiętasz, co miał zrobić Czerwony Kapturek?

dz: Pamiętam.

D: To odpowiedz mi.

R 155/2

D: Zadam ci taką zagadkę... Ty posłuchaj, a potem mi odpowiesz: Jaki to ptak?

R 226/1

Gdy dorosły proponuje wspólne działania dziecku, występują zarówno formy bezpośrednie:

D: To co, bierzemy się za zadanie?

R 450/2

jak i poprzedzone wprowadzeniem:

D: Kubusiu, mam dla ciebie tutaj takie zadania i bardzo cię proszę, przyglądaj się: co my tutaj mamy, co to jest?

R 450/2

D: Zobacz Klaudia, przygotowałam ci takie pocięte obrazki, spróbuj je ułożyć, a dowiesz się, co wydarzyło się. Masz ochotę?

R 186/2

Podjęcie działań przy jednoczesnej aprobacie zarówno dziecka, jak i dorosłego jest warunkiem otwarcia dialogu jako skutecznej wymiany wypowiedzi.

dz: Milcia urodziła Kokardkę, a Chrupcio zapłodnił Milcię, mieliśmy ich 10 lub 11.

D: Jedenaście?

dz: Albo dwanaście.

D: To cała hodowla...

dz: Teraz Chrupcio łysieje albo jest chory. Nie wiemy, ale jak wyzdrowieje, to jeszcze raz zapłodnimy.

D: A co później robicie z tymi malutkimi, oddajecie komuś do...

R 222/3

dz: Ale najlepiej jest, jak pan się denerwuje. Raz powiedział: ci, co mają farby niech malują, a ci, co nie mają farb, niech robią, co chcą.

D: Co robieś? Jaką możliwość wybrałeś? [...]

R 138/3

Rozmowy 222/3 i 138/3 to przykłady na to, że inicjacja rozmowy pociągnęła za sobą dialog. Zwraca uwagę sposób formułowania pytań oraz wypowiedzi przez dorosłego. Jego wypowiedzi bezpośrednio odnoszą się do treści rozmowy, bez wstępnego „tytułowania” rozmów czy też wprowadzenia ustalającego temat.

dz: Ciocia, mogę przyjść do Kacpra?

D: Krzysiu tak, ale za godzinę, bo teraz będziemy jeść obiad. I chciałabym, żeby Kacper odrobił lekcje.

dz: Mama już przyszła?

D: A ty dawno przyszedłeś?

D: Może jesteś głodny?

R 220/3

Dialogi pozwalają na komunikowanie obustronne, są formą, której rezultat jest widoczny w czynnościach dziecka i dorosłego wchodzących w interakcję.

Dziecko opowiada o sobie:

D: Lubisz *Calineczkę*?

dz: Bardzo lubię.

D: O czym jest ta bajka?

dz: O małej dziewczynce.

D: Jej przygody są bardzo ciekawe?

dz: Tak, bardzo.

R 155/2

Opis kategorii otwarcia rozmowy obejmuje jako wskaźnik również i te czynności, które temu otwarciu towarzyszą. Przejawem ich występowania są dzieci i dorośli w rozmowie, zaś specyficzną formą — wypowiedzi związane z organizowaniem wspólnego pola uwagi i skupienie na osobach uczestniczących w rozmowie. Organizowanie wspólnego pola uwagi stanowi domenę dorosłych. To oni w wypowiedziach inicjujących, zgodnie z techniką wcześniej demonstrowaną w dialogach, przygotowują niejako wypowiedź dziecka przez organizowanie wspólnego pola uwagi:

D: Spójrz, przygotowałam dla ciebie ilustrację. Zastanów się, co ona przedstawia.

dz: Ilustracja przedstawia klasę.

R 286/1

D: Zobacz Klaudia, przygotowałam ci takie pocięte obrazki, spróbuj je ułożyć, a dowiesz się, co wydarzyło się. Masz ochotę?

R 186/2

Rozmowy te nie budzą zainteresowania dziecka. Gdy dorosły nie stosuje rozbudowanego wstępu, wymiana wypowiedzi jest bardziej skuteczna.

D: No, ale jest, to się wiąże z tym, że jego ogromne ciało obsiadają...

dz: Różne owady.

D: Pasożyty i takie te... Insekty.

dz: To może przejdźmy do hipopotamów. Bo hipopotamy są, można powiedzieć, podobnymi zwierzętami.

D: Jakbyś mi tak parę słów powiedział. Byłeś w ogrodzie zoologicznym, to wiesz, jakie tam są...

dz: No byłem. Ja, jeśli chodzi o takie zwierzęta, to najbardziej interesuję się gadami i płazami, uwielbiam. Czyli jaszczurkami.

D: Jaszczurki też są gadami, tak?

R 503/2

Sposób tworzenia wspólnego pola uwagi organizuje przebieg rozmowy. Do jego tworzenia zarówno dzieci, jak i dorośli wykorzystują czynnik pozaosobowy: przedmiot czy zjawisko. Jeśli to przedmiot jest czynnikiem wypowiedzi podtrzymującym rozmowę, w większości rozmowy takie zaczynają się od pytania:

D: To, co to jest?

R 503/2

Pada również i takie pytanie:

D: A co tu masz, bo widzę... coś leży?

R 298/3

Rzadko samo pytanie zadaje dziecko. Dzieci przedmiot, który ma stanowić o inicjowaniu rozmowy, poprzedzają opisem:

dz: Mam taki samochód mechaniczny, który może sam jechać, nawet bez pilota albo z pilotem, bo do tego jest pilot.

R 451/3

Podobnie jest, gdy inicjowanie rozmów inspirowane jest zjawiskiem. Zjawisko rozumiane jako sytuacja, zdarzenie bądź proces, jest szczególnie interesującym tematem, który przyczynia się do nawiązania rozmów. Reakcja dziecka może być różna. Typowa wymiana ma przebieg, jak w rozmowie 220/3.

D: A te kamyki, nie kłuje cię?

dz: Nie.

D: Podoba ci się to?

dz: Tak.

R 220/3

Dzieci różnie reagują na wskazanie zjawisk przez dorosłych. Czasem niespójnie:

dz: Obok krzaków jest dużo śmieci...

D: Nie podoba mi się...

dz: ...żeby było więcej drzew.

D: Czy chciałbyś mieć więcej zieleni wokół siebie?

R 154/1

A czasem zgodnie ze szkolną, poznaną już na zajęciach środowiska formą wypowiedzi:

D: Ptaki są inne niż my...

dz: Inaczej się zachowują, ćwierkają ładnie, nie stoją pod drzewami i fruują.

R 451/5

Dorośli często korzystają z różnych zjawisk, by rozpocząć wymianę wypowiedzi. Bywa, iż ich wypowiedź jest dłuższa:

D: Zaśpiewam z tobą, jak zjesz ten obiad do końca. Zjedz tą kluskę, to będziesz miał aksamitny głos.

dz: [śmiej] Dobra, ale zaśpiewasz ze mną?

R 650/1

lub występująca już we wcześniejszych reprezentacjach:

D: Gdzie i kiedy zauważyłeś wiatr?

R 196/3

Dorośli w rozmowie z dzieckiem wskazują na przedział i zjawisko z bezpośredniego otoczenia jako inspirację rozmowy. Dzieci odnoszą się częściej do swoich przeżyć i emocji.

Przedmiot czy zjawisko to te elementy spotkania dziecka i dorosłego, na które w inicjacji rozmowy w sposób szczególny zwraca uwagę partner. Owe elementy stają się w konsekwencji tematem rozmów. Inicjowanie w ten sposób rozmowy jest dla dorosłego łatwiejsze. Zapoczątkowanie interakcji następuje w odniesieniu do tak samo postrzeganych elementów, konkretnych i obserwowalnych. Inaczej to wygląda w związku z tematem wychodzącym poza przedmiot czy zjawisko obserwowane. Może on być różnie interpretowany. Przyczyną różnicy mogą być skojarzenia, doświadczenia bądź wiedza, różni są bowiem uczestnicy rozmowy i możliwości, potencjały dzielenia się nimi. Przedmiot zaś bądź zjawisko stanowi częstokroć spontanicznie rejestrowany przez danych partnerów bodziec, który staje się inicjacją wymiany wypowiedzi. Jedna wypowiedź ze strony dziecka może zainicjować rozmowę, narzucić niejako temat:

dz: To, to... No to poszedłem z Tobą naprawiać samochód.

D: Z tatą naprawiałeś samochód... [...]

R 404/5

Po zainicjowanej rozmowie powinna nastąpić sekwencja wymian dialogowych lub też wypowiedź dorosłego.

D: Dlaczego malarze mają mniej roboty? Chciałbyś pracować tak jak tata. Myślisz, że praca malarza jest ciekawa?

R 300/1

Jednak wywołanie tematu może być szerzej skomentowane:

D: Opowiedz mi, Kasiu, gdzie znajduje się szkoła opisana w tym opowiadaniu.

dz: Ta szkoła znajduje się w Japonii. To jest bardzo dziwna szkoła. Lekcje odbywają się w wagonie, w tym wagonie znajdują się dzieci w różnym wieku i każde dziecko pracuje nad tym, co go najbardziej interesuje.

R 197/2

D: Był taki dzień szczególnie wczoraj?

dz: Dzień wiosny, dzień wagarowicza. Poszliśmy na przedstawienie, potem poszliśmy do kina, a potem...

R 32/1

Sekwencja może wywołać kolejną sekwencję:

dz: No te, banany.

D: No zjada mnóstwo... te, te palmy zjada. Co na palmach rośnie, Jasiu?

dz: No te, banany.

D: No banany. Małpy to też jedzą.

dz: Właśnie, może porozmawiamy o małpach?

D: Proszę cię bardzo.

R 88/3

dz: Najchętniej albo leżę, albo bawię się z chomikami.

D: A ten twój chomik ma jakieś imię?

dz: Milcia, Chrupcio, Kokardka, a Chrupcio zapłodnił Milcię. Mieliśmy ich 10 lub 11.

D: Jedenaście?

dz: Albo dwanaście.

D: To cała hodowla.

R 222/3

W tych przypadkach relacje między dorosłym i dzieckiem są równorzędne, ich wypowiedzi się dopełniają. Za wskaźnik otwarcia rozmowy, w rozumieniu dziecka z dorosłym, przyjęto tzw. podążanie za...

Barbara Bokus w swojej analizie namierzanie interakcji przez małe dziecko określiła podążaniem za dzieckiem, które jest rozumiane jako powstrzymanie i organizowanie sytuacji. Podążanie za dzieckiem B. Bokus nazwała, za M. Donaldson, jako życiowe, wypełnione znaczeniem, w którym dzieci odnajdują nowe cele: intencje i rozpoznają dorosłych jako współpartnerów⁹. Interakcja między dzieckiem a dorosłym w rozmowie przybiera charakter werbalny, stąd podążanie za... to podążanie za wypowiedzią partnera i w bezpośrednim do niej nawiązaniu.

D: Lubisz grać na instrumencie? Jakim?

dz: Na organach.

D: Co lubisz grać?

dz: Wszystko.

R 228/3

⁹ Por. B. Bokus: *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce: Energeia, 1991; por. M. Donaldson: *Myślenie dzieci*. Tłum. A. Huncja-Bednarska, E.M. Huncja. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1986, s. 161.

Sekwencje takie występują w różnym układzie. Bywa, że dorosły prowokuje odpowiedzi, do której sam się odnosi.

- D: No nie. On musi korzystać z opieki mamy. No, a o tym... Słoń potem urośnie?
 dz: No.
 D: No i czym on się żywi?
 dz: Roślinami.
 D: Roślinami... Tak... tą trawą?
 dz: Tak.

R 88/3

Bywa też, że podążanie za... znajduje werbalne oparcie:

- D: Po co pojechaliście na stadion?
 dz: No na mecz.
 D: Jaki mecz?
 dz: Na stadion.
 D: Na jaki mecz?
 dz: No...
 D: Hokeja?

R 404/5

Podążanie za... może być traktowane jako rodzaj kontaktu z dzieckiem w rozmowie, niezależnie od jej inicjowania. Jednakże w analizowanym materiale znaleźć można przede wszystkim takie wypowiedzi dorosłych, które świadczą o podążaniu za odpowiedziami dzieci. Nie wystąpiły wypowiedzi, które wskazywałyby na to, że dziecko podąża za dorosłym. Dorosły i dziecko w różny sposób inicjują rozmowę. Potwierdzają to wypowiedzi otwierające rozmowę i będące zachowaniem społecznie ukierunkowanym. Poza zwrotami grzecznościowymi, przyjętymi dla powitań typu:

- dz: dzień dobry. Cześć ciocia.

przykłady rozmowy 155/2; 157/1; 47/4; 22/3; 197/1

- D: Cześć Kacper,
 Witam cię Patrycjó

R 153/1

- D: Dzień dobry Anitko...

R 155/2

lub dłuższymi zauważonymi u dorosłych:

- D: Co lubisz robić?

R 482/1

D: Powiedz, co robiłeś w śmigus-dyngus?

R 482/2

D: To możesz mi powiedzieć, jak tam w szkole?

R 489/4; 489/5

Pytania te nie stanowią tematu rozmowy, nie odnoszą się do właściwej treści. Są sygnałem wymienianym przez partnerów, by zrozumieli możliwości kontaktu.

D: Ja jestem pani Kasia, a ty jak się nazywasz? [...]

R 134/2

Dzieci wypowiedź taką (nawiązującą kontakt) ujmują również w formie pytania:

dz: A zgadnij, które miejsce zająłem z tych szachów?

R 404/2

dz: A kto pójdzie ze mną?

R 451/2

bądź komunikatu będącego stwierdzeniem stanu lub czynności:

dz: W poniedziałek jadę na te zawody w pływaniu.

R 404/1

Dorośli również wybierają komunikat jako wypowiedź otwierającą rozmowę. Jednakże odnoszą się w nim do czynności mówienia:

D: Chodź no Krzysiu do nas. Słuchaj, my tak rozmawiamy na takie ciekawe tematy. Chciałbyś z nami porozmawiać o czymś ciekawym, co? To usiądź tutaj przy stole.

R 404/5

D: Łukaszku, słyszałam, że byłeś u logopedy?

R 104/1

A oto przykłady pytań, które miały służyć uzyskaniu informacji:

D: Ola powiedz, jak wygląda twoje popołudnie w domu, jak wracasz ze szkoły?

dz: Jak wracam ze szkoły to zawsze jem obiad, oglądając telewizor.

D: To w czasie jedzenia oglądasz telewizję, czyli dwie czynności robisz równolegle.

R 22/3

D: Lubisz tę szkołę?

dz: Lubię.

D: Co ci się tu podoba?

dz: Ładne sale.

R 302/4

Bywa, że w komunikacie dorosłego, otwierającego rozmowę, jest już zawarta ocena:

D: Mało wam dzisiaj pani zadała tego zadania! To tylko?

R 450/3

Bywa, że dorosły, stawiając pytanie, które — jego zdaniem — winno być początkiem rozmowy, napotyka na opór ze strony dziecka:

D: Z czym ci się kojarzy wiosna? Co się dzieje na świecie, w przyrodzie, że wszyscy poznają, że jest wiosna? Jak byś tak..., popatrz, wyobraź sobie, przyjeżdżasz z daleka i nie wiesz, jaka może być pora roku u nas? Po czym poznać, że akurat jest wiosna?

dz: [milczy]

D: Jak byś komuś wytłumaczyła, że to jest akurat wiosna?

dz: Bo jest letni wiatr.

R 222/3

Odpowiedź jest zaskakująca w perspektywie oczekiwanej przez dorosłego odpowiedzi zamykającej rozmowę.

3.2. Zamknięcie rozmowy w reprezentacjach wypowiedzi dziecka i dorosłego

Za wskaźniki wystąpienia zamknięcia rozmowy przyjęto te wypowiedzi, które stanowią jego werbalne potwierdzenie. Za sytuacje, w których zamknięcie występuje, uznano: wyczerpanie tematu, demonstrowanie braku chęci na kontynuowanie rozmowy przez dziecko, demonstrowanie braku chęci na kontynuowanie rozmowy przez dorosłego, brak zainteresowania wzajemnym kontaktem, formalny sygnał zakończenia rozmowy.

Wyczerpanie tematu w podobny sposób demonstrowane jest przez dziecko i przez dorosłego. Wynika z tego, że poprzez wskazanie np. przesunięcia w czasie tematu rozmowy:

D: Czy chciałabyś jeszcze dla szkoły zrobić coś dużego oprócz albumu? Co wskazywałoby na więź, jaka panuje w twojej rodzinie?

dz: No, nie za bardzo.

D: A co byś powiedziała na zabawę i wspólną zabawę z rodzicami.

dz: No, mogłaby być taka.

D: Mogę cię zapewnić, że w czerwcu będzie takie spotkanie, gdzie rodzice z dziećmi będą się wspólnie bawić, grać, wygrywać, przegrywać, nagrody zdobywać. Cieszysz się?

dz: O tak, bardzo. Chcę się zmierzyć w grze z tatą.

D: Dziękuję.

R 21/3

lub poprzez wyraźne ustalenie słowem „ostatni” zakończenia kontaktu:

D: Mam dla ciebie ostatnie zadanie. Pomyśl, jak można zatytułować ten rysunek, nad którym pracowaliśmy. Możesz podać kilka tytułów.

dz: „Wiosenne porządki w klasie”; „Wielkie sprzątanie”; „Czyszczenie klasy”.

D: Bardzo ładnie. Najbardziej podoba mi się wymyślony przez ciebie tytuł „Wielkie sprzątanie”, możesz tak podpisać ten rysunek.

dz: Mnie też on się najbardziej podoba.

R 197/2

dziecko dość wyraźnie wskazuje na wyczerpanie tematu w rozmowie:

dz: Daję mu jeść, wychodzę z nim na spacer, daję mu pić i to tyle.

R 177/3

dz: O tych zwierzętach chyba wszystko powiedziałem.

D: No, jeszcze klapniemy sobie ręką. O! Brawo! Dziękuję ci bardzo.

R 88/3

Dorośli również przesuwają temat w czasie:

dz: Tak, ale pospiesz się, dobrze?

D: No dobrze, ale jutro przeczytasz coś innego.

R 176/3

D: Ja przypuszczam, że za jakiś czas znowu bym chciał z tobą porozmawiać. Jesteś bardzo błyskotliwy.

dz: No pięknie ci dziękuję za rozmowę.

D: Myślę, że... No, wyczerpaliśmy wszystko, że...

dz: No chyba tak.

R 98/3

Dorośli wykazuje zainteresowanie stanem dziecka, tłumacząc troską o dziecko przyczynę zakończenia rozmowy:

dz: Pojechaliśmy jeszcze...

D: Dokąd?

dz: No, na drugą połówkę.

D: Miałeś strasznie wypełniony dzień wczoraj?

dz: No.

R 404/5

lub wyrazami puentując całą rozmowę:

dz: Proszę panią, pójdę teraz do Piotra i go przeproszę.

D: Bardzo ładnie Mariuszu, myślę, że będzie to dla ciebie nauczka na przyszłość.

R 159/4

Bywa również, iż wypowiedzi dorosłego, rozmawiającego z dzieckiem, zmieniają się, dając sygnał wycofania się dorosłego z kontaktu. Dziecko ów sygnał odczytuje i do niego się dostosowuje:

D: To ty chyba się niczego nie boisz. Jak ciebie znam, to ty jesteś mały artysta. Powiedz mi, a co pan dyrektor ci powiedział, jak wychodziłeś z tego szpitala. Musisz jakoś tak specjalnie na siebie uważać?

dz: Żebym, żebym nie biegał, żebym jadł takie białe tabletki.

D: A jak nie będziesz biegał po szkole i nie będziesz zażywał tych tabletek w szkole?

dz: W szkole nie.

D: A co jeszcze, że w czapce trzeba chodzić, a kurtkę masz nosić?

dz: Tak.

D: Pewno, gdy jest zimno?

dz: No.

R 45/5

Wyczerpanie tematu jest też naturalną konsekwencją sytuacji, w której została nawiązana rozmowa:

D: Puść ją na trawę, niech sobie jeszcze pobiega.

dz: Teraz to nie, ale jak pani pójdzie z psem, to ją położę, bo i tak czekam na mamę, bo zaraz przyjdzie z pracy.

D: Dobra, to już zapinam Bazyla i uciekam. Cześć Olu.

dz: Do widzenia.

R 178/5

Chęć zakończenia rozmowy bywa wyrażana przez dziecko w sposób bezpośredni i demonstracyjny:

dz: A mogę już iść?

R 178/2

lub grzeczniej, przez stosowanie zaprzeczeń bądź potwierdzeń, bez rozwinięcia wypowiedzi:

D: No to dość szybko, nawet 20.30, a jak będzie jasno, później lato, to też będziesz tak wcześnie chodziła spać?

dz: Nie.

D: To będzie na pewno dłużej trwało. Nie?

dz: Tak.

R 22/3

dz: Albo spróbuję.

D: Świetnie. Daj buziaka. Powodzenia. Postarasz się?

dz: Yhmmm [dziecko kiwa głową].

D: No to fajnie. To wracamy.

R 141/1

lub jeszcze bardziej wyraziście, jako brak zgody na rozmowę:

D: Ty już umiesz pływać?

dz: No... Teraz niech Łukasz gada!

R 503/2

Bywa również ujawniana przez dorosłego, w formie powtórzenia wypowiedzi dziecka, co stanowi też sygnał braku zaangażowania w rozmowę:

D: Rozumiem, czyli zdecydowanie lubisz samochody, tak?

R 451/3

D: To musisz sobie samemu radzić, tak?

R 152/2

Takim sygnałem jest również fonetyczna forma, np. wtęt:

D: Dlaczego cię uderzył?

dz: Bo ja szłem, byłem w świetlicy, a on mnie tak popchnął i ja mu oddałem, a on mnie potem popchnął na stół i ja się przewróciłem i o ucho...

D: yhmmm

R 404/5

D: Ładna dzisiaj pogoda? Fajnie, że już nie ma zimy?

dz: No, ciepło nawet jest [chwila przerwy]...

D: Yhm, yhm...

R 489/5

Brak zainteresowania rozmową bywa też demonstrowany przez dorosłego poprzez wskazanie na czynność, którą dziecko koniecznie ma wykonać:

D: Tutaj jeszcze [wskazuje dziecku, żeby coś dopisało]. No starczy...

dz: [zamyka zeszyt]

R 450/3

D: Dziękuję ci za rozmowę, chyba już musisz iść do domu.

dz: Tak.

R 451/4

Bywa, iż zarówno dziecko, jak i dorosły, niezależnie od tematu i przebiegu rozmowy demonstrują potrzebę jej zakończenia:

D: Nie chcesz o tym mówić?

dz: Nie.

R 134/2

Formalne zakończenie rozmowy jest domeną dorosłych. Dzieci co prawda stosują wybiegi, by wskazać dorosłemu, że nie chcą już rozmawiać:

D: Dobrze, że sobie przypomniałam. Muszę napisać ci zgodę na udział w zawodach.

dz: No to przyniosę ci kartkę i długopis, żebyś o tym nie zapomniała.

R 117/2

Ale najczęściej zakończenie odbywa się przez zmniejszenie własnej aktywności werbalnej, aż do milczenia. Są to formy potwierdzenia przez potaknięcie: tak, tak, ta, no... (R 489/4, 20) bądź milczenie po pytaniach dorosłego:

D: A w czym jesteś najlepsza?

dz: [milczy]

R 232/1

Dorośli zamykają rozmowę z dzieckiem przez podziękowanie, typu:

D: Świetnie. Bardzo ładnie. Dziękuję ci.

R 181/1

D: Fajno, dziękuję.

R 45/2

D: Dziękuję ci teraz za rozmowę.

R 125/2

D: Dziękuję.

R 177/3

D: Ślicznie, dziękuję ci bardzo.

R 313/3

Podziękowaniom często towarzyszą wygłaszane przez dorosłego życzenia:

D: I życzę ci, żebyś pojechał na takie wakacje, na jakie będziesz chciał. Dziękuję ci bardzo.

R 282/3

D: Życzę ci powodzenia w szkole i samych szóstek.

R 298/3

lub życzenia nacechowane wychowawczo:

D: Życzę ci, aby już nie niszczył ci braciszek zabawek, opiekuj się nim dalej i pomagaj.

R 482/5

D: Śliczne, dziękuję ci bardzo. Dumna jestem z ciebie, że tak pięknie potrafisz liczyć.

R 313/3

Formalne zakończenie rozmowy może się też odbyć przez wskazanie czynności zamykającej spotkanie:

D: Więc poczęstuj się ciastkiem. Dziękuję za rozmowę.

R 482/2

lub w wyniku wspólnej decyzji dziecka i dorosłego:

D: Dobrze, kończymy. Do widzenia.

dz: Do widzenia.

R 138/2

Sposób otwarcia i zakończenia rozmowy jest częścią jej struktury, która najbardziej nacechowana jest spontanicznością jej uczestników. To, czego doświadcza dziecko ze strony dorosłego, to wyraźne sformalizowanie początku i zakończenia kontaktu. Jednocześnie wskazać należy na możliwości, jakie pociąga za sobą właściwie dobrana wypowiedź dorosłego i odpowiednie reakcje tegoż na wypowiedzi dziecka.

3.3. Determinanty rozmowy

w reprezentacji wypowiedzi dziecka i dorosłego:

przyzwolenie i nastawienie, zamiana ról nadawcy i odbiorcy

Immanentną częścią otwarcia rozmowy jest przyzwolenie, zgoda jej uczestników na komunikację. Oznacza to, iż komunikacja jednostronna nie jest dla rozmowy właściwa (odnosi się to również do zmiany ról) i przesuwa istotę roz-

mowy w stronę interakcji werbalnej oraz równorzędnego traktowania partnerów¹⁰. Przyzwolenie jako warunek rozmowy jest określone przez intencje i nastawienia rozmówców. Te ostatnie nie są elementami sprawczymi rozmowy, a jedynie inicjującymi i stanowiącymi warunki jej sprzyjające. Nastawienie do rozmowy wiąże się z dotychczasowymi doświadczeniami jej uczestników i stanowi taką sytuację motywacyjną, w której wyraz przyjmuje formę sygnału pozytywnego, przekazywanego dorosłemu przez dziecko:

D: To możesz mi powiedzieć jak tam w szkole?

dz: Fajnie.

R 482/1

Przyzwolenie może być demonstrowane przez dziecko w formie zwierzenia:

D: A ze swojej klasy lubisz kogoś szczególnie?

dz: Hm... Daniela, Marcina zwanego Zelmerem.

D: Dlaczego tak?

dz: Bo ma na nazwisko Miska, przemianowane zostało na mikser, a jak mikser to „ZELMER”

R 152/2

dz: I co pewien czas na katechezie, to mam biologię, ale wiesz co? Katechezę...

D: Tak?

dz: Gromadźmy się w salce i ćwiczmy sobie różne pieśni... a już śpiewam, a ja wchodzę za sopran, to jest z normalnych wszystkich głosów najwyższy żeński bodajże, tak, to najwyższy żeński.

D: Albo najniższy?

R 489/1

Przyzwolenie sygnalizowane jest tym mocniej, o ile stanowi różnicę między oficjalną inicjacją rozmowy przez dorosłego a reakcją dziecka:

D: Cześć Błażej i co dzisiaj było słychać w szkole?

dz: Pani nie było w szkole już od drugiej lekcji i kazała Justynie powiedzieć...

R 404/3

Dorosły wyraźnie i dobitnie sygnalizuje w rozmowie brak przyzwolenia na temat, mimo tego że dziecko rozwija swoje wypowiedzi:

dz: Miałam żółwia, ale pojechałyśmy z mamą na wakacje i gdzieś nam polazł.

D: Uciekł sobie na wolność. Dobrze. No i przerwałyśmy i nie dokończyłaś. Co ty lubisz robić z chomikami, że lubisz bawić się z chomikami i co jeszcze?

dz: Lubię czasem budować z klocków, oglądać telewizor, skakać po łóżku.

R 222/3

¹⁰ Por. E. Rostańska: *Rozmowa w szkole...*

Dziecko w różny sposób demonstruje swój brak przyzwolenia na rozmowę. Nie traktuje dorosłego jak partnera i niezależnie od jego reakcji na inicjowaną rozmowę rozwija własny, wymyślony temat:

dz: W poniedziałek jadę na te zawody pływackie...

D: No, ale...

dz: I ja bym musiał...

R 404/3

bądź neguje temat podjęty przez dorosłego:

D: Lubisz czytać?

dz: Ja nie.

D: Przecież książka może być nie tylko pouczająca, ale także może być naszym przyjacielem [...].

R 138/2

D: Jasiu, ja bym chciał z tobą porozmawiać na temat zwierząt, które żyją na kontynencie Afryki. Afryka, wiesz, co to jest?

dz: Dobrze, dobrze.

R 88/3

Dorosły potrafi demonstrować większe zainteresowanie tematem niż dziecko i nie rejestruje niechęci małego rozmówcy:

D: A Jasiu. A czy oglądasz w telewizji taki...

dz: Tak! Oglądam...

D: ...cykl programów...

dz: Od czasu do czasu.

D: *Animal planet!* Tak?

R 98/3

Reakcją dziecka, demonstrującego brak przyzwolenia na rozmowę, jest również milczenie:

D: Aneta, co robiłaś dzisiaj rano w domu?

dz: [milczy]

D: Wstałaś i co potem?

dz: Ubrałam się.

D: No, śmiało.

dz: [milczy]

D: No, to co będziesz robiła? Czym się będziesz bawiła?

R 10/2

Dla struktury rozmowy bardziej znaczący od nastawienia czy przyzwolenia jest determinant zamiany ról nadawcy i odbiorcy. Jest on podstawą dialogiczno-

ści i funkcjonuje niezależnie od sposobu otwarcia rozmowy. Stanowi jej warunek *sine qua non*. Kontakt werbalny dwóch osób, z których jedna nie dopuszcza wymiany ról odbiorcy i nadawcy, nie jest w pełni rozmową, a tylko wykorzystaniem werbalnego przekazu w innej formie: wywiadu, przesłuchania, wymuszenia, relacji czy opisu, mimo zachowania diadyczności struktury.

Zasada zamiany ról oznacza dla obydwu partnerów możliwości bycia zarówno słuchającym, jak i mówiącym¹¹, bez formalnego wskazania. Zamianę tę reguluje świadomość jej wystąpienia i zgoda na nią, spontaniczna i bezwarunkowa. Zamiana ról dokonywana spontanicznie wynika z samego przebiegu rozmowy. Wszelkie założenia regulujące taką zamianę, przyjęte przed rozpoczęciem rozmowy, stanowią jej zaprzeczenie. Reprezentacje wypowiedzi, potwierdzające determinantową rolę zamiany ról nadawcy i odbiorcy, stanowią zróżnicowaną strukturę wymian, przy czym regularność zamiany słuchający — odpowiadający nie jest warunkiem niezbędnym:

D: Aha! Ty byś był po dobrej stronie. Jakby była strona dobra i zła, to ty byś był po dobrej?

dz: No popatrz, bo jakbym ja był karateką, prawda, to jakby na przykład był jakiś karateka, to ja bym zamiast bić, to bym się chronił.

D: Aha! To taki może być przykład?

dz: No.

R 150/1

Szczególnie jest to widoczne, gdy pytania stawia dziecko:

D: Jest śliczna, mogę ją sobie potrzymać?

dz: No, ale niech pani uważa, żeby nie uciekła!

D: Dobrze, nie martw się, będę uważać.

R 178/5

bądź wymyśli sytuację, która stanie się tematem rozmowy:

dz: Bo we wtorek jedziemy do tego Zabrza i dopiero się dzisiaj o tym dowiedziałem.

D: No to czekaj. A o której godzinie rozpoczynasz w poniedziałek lekcje?

dz: O 9.40.

D: A pani Witen, o której będzie?

dz: A, to nie wiem. To znaczy, my z nią mamy ostatnią lekcję.

R 404/1

Za przykład może posłużyć też sytuacja, gdy dorosły nie rozumie, o czym mówi dziecko:

¹¹ Por. rozdział 1.4.

- D: Śpiewaliście ją przed całą klasą?
dz: Nie, Pani Barmuszek, raczej nie. Pani Barmuszek, pani... Nowej pani śpiewaliśmy.
D: Aha, nowej pani z muzyki?
dz: Nie.
D: To kto był u was na zastępstwie?
dz: Nie na zastępstwie. Ta pani nas pilnowała.

R 489/5

Następstwem przyzwolenia na zamianę ról mówiącego i słuchającego może być wymiana pytań między dorosłym i dzieckiem:

- D: Czy wszystko jest dobrze?
dz: Nie, ale co jest źle?

R 129/2

Analogiczne pytanie, jako zachowanie językowe, tworzy inną sytuację w rozmowie, a mianowicie brak zamiany ról. W rolę pytającego wciela się najczęściej dorosły. Jego pytania mogą rozwijać temat rozmowy, ale nie wtedy, gdy każde dotyczy innego tematu.

- D: Co lubisz robić?
dz: Lubię rysować, układać puzzle i grać w gry planszowe.
D: Co najczęściej rysujesz?
dz: Ludzi, zwierzęta i szkołę.
D: Jakie filmy oglądasz?
dz: Daniela, przyjaciele i *Zwierzęta świata*.

R 177/3

Wymiana ról jest również utrudniona wtedy, gdy dorosły ocenia wypowiedź dziecka, frazą poprzedzającą jego następne pytanie:

- D: A po czym poznałeś, że to jest kuchnia?
dz: Bo mama robi ciasto.
D: Dobrze, a co jeszcze w każdej kuchni jest?
dz: Piekarnik.
D: Tak?
dz: Kran, lodówka [...].

R 140/3

lub gdy dorosły dokładnie nie słucha dziecka:

- D: Co, pojechaliście na stadion?
dz: No, na mecz.
D: Jaki mecz?

dz: Na stadion.

D: Na jaki mecz?

R 404/5

Typowymi dla rozmów z utrudnioną zamianą ról mówiącego i słuchającego albo z brakiem zamiany ról są wypowiedzi dorosłego, zaczynające się od form:

— Jakie są...

— A czy...

— Musisz mi wyjaśnić...

— Co to znaczy...

— A czy coś jeszcze...

Komentarzem do tego niech będzie fragment rozmowy:

dz: No to czekaj.

D: No, co ty w tym czasie robiłaś, jak byli ci goście?

dz: Odpowiadałam na pytania, jakie wujek mi zadawał.

D: To ten wujek tak cię egzaminował? Wypytywał bez przerwy?

R 273/2

Dziecko stara się dostosować do egzaminowania przez dorosłego, co powoduje, iż ogranicza swoją aktywność werbalną do wyliczeń lub powtórzeń:

D: Kamil, jakie są twoje ulubione zabawy?

dz: Piłka nożna, koszykówka.

D: To są twoje ulubione gry, tak?

dz: Tak.

D: A może już coś trenujesz?

dz: Tak, koszykówkę.

R 160/2

Czasem dziecko jednocześnie demonstrowuje brak zgody na niepełną wymianę ról. Dorosły próbuje go do tego zachęcić następnym pytaniem bądź bezpośrednio:

D: Jakie są twoje ulubione koleżanki?

dz: Justyna, Michał.

D: I jakie zabawy wymyślacie sobie? Na przykład, w co się bawicie, lubicie się bawić?

dz: Lubimy się bawić [zawiesza głos].

D: No, śmiało.

R 10/3

Stosowanie przez dorosłych pytań jako jedyny sposób prowadzenia rozmowy jest przez dzieci przyjmowane naturalnie i nie oznacza dla nich braku możliwości nawiązania kontaktu i zamykania się na zwierzenia:

D: Czy myślisz, że te dzieci są szczęśliwe?

dz: Na pewno. Jest to taka szkoła, w której każdy robi przede wszystkim to, na co ma ochotę, a nie to, co musi, więc... Tak, są szczęśliwe.

D: Myślisz, że każde dziecko wybiera sobie tylko jedną lekcję, a inne pomija?

dz: Nie, ale myślę, że kiedy każdy ma prawo wyboru i lekcje są takie swobodne, to nawet te „najcięższe” tematy łatwo przychodzą.

R 197/2

Linii wymian wypowiedzi w rozmowie towarzyszą wyrażenia podtrzymujące kontakt i wypowiedzi w trakcie rozmowy poza linią dialogu. Dziecko, odpowiadając na zadane przez dorosłego pytanie, kończy swoją wypowiedź poza głównym tematem:

D: A kto ci podarował takie śliczne zwierzątko?

dz: Babcia; bo ja chciałam psa albo kota, ale tata nie chciał, bo mówi, że mamy za małe mieszkanie. Da mi pani już?

R 178/2

dz: Ja też mu mówiłam, ale on mnie nie słucha, da mi pani żółtą kredkę?

R 178/1

Dorosły może demonstrować niechęć bądź zniecierpliwienie, kiedy dziecko z opóźnieniem reaguje na zadane pytanie:

D: Dobrze, a po tej skończonej pracy wróciliście z tatą do domu? Czy jeszcze pędziliście z tobą na drugą połowę meczu...

dz: [kicha]

D: Na zdrówko.

dz: Tak.

D: No, co to znaczy „tak”?

R 404/4

Najczęściej stosowanymi wyrażeniami podtrzymującymi kontakt są wtręty typu: um..., yhm..., uhu..., lub powtarzane po każdym pytaniu matki „nooooo?” (R 450/2). Są one cechą języka potocznego i będą omawiane wraz z analizą potoczności w rozmowie dziecka z dorosłym.

Zamiana ról, przyzwolenie na rozmowę, rodzaj zakończenia rozmowy i jej otwarcia stanowią zachowania będące częściami aktu komunikacyjnego. Towarzyszą one zachowaniom, które C. Mares¹² określił jako:

1. Zachowania intencjonalne, występujące przed nadaniem komunikatu, myśli czy wyobrażenia, które wyrażają intencję.

¹² Por. W. Hajnicz: *Sposoby kierowania grupą w przedszkolu*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1991.

2. Zachowania związane z kodowaniem, czyli zachowanie nadawcy, polegające na dokonywaniu wyboru kodu i przełożeniu na kod informacji, jaki zamierza przekazać.

3. Zachowania związane z przekazywaniem i odbiorem sygnałów.

4. Zachowania związane z dekodowaniem, polegające na rozumieniu przekazu.

5. Zachowania związane z interpretacją, czyli odpowiedzią odbiorcy.

Zachowania te są elementem każdej komunikacji. Dla rozmowy zachowania intencjonalne oznaczają elementy otwarcia i zamknięcia, a także nastawienia i intencje. Zaś przekazywanie i dekodowanie wpisane są w zamianę ról nadawcy i odbiorcy, stanowiącą determinant rozmowy, reprezentowany w wypowiedziach dziecka i dorosłego.

3.4. Wymiar lingwistyczny rozmów dziecka i dorosłego w reprezentowanych wypowiedziach

Za wymiar lingwistyczny uznano w analizie struktury rozmowy dziecka z dorosłym te kategorie, które zawieszone są w pragmatyce języka i odnoszą się do cech potoczności językowej oraz tekstowej¹³. Należą do nich: dialogowość, sytuacyjność, spontaniczność.

Wskaźniki dialogowości są wpisane w strukturę rozmowy dziecka z dorosłym w determinantach zamiany ról mówiącego — słuchającego (omówione one zostały w rozdziale 3.2.), a także w układ symetrycznych i komplementarnych ról w diadzie rozmowy, wraz z językowymi operatorami kontaktu. Reprezentacje wypowiedzi, stanowiące o potwierdzeniu istnienia wskaźnika, zależne są więc od samych uczestników — dziecka i dorosłego, a także od układu, jaki powstaje między nimi, gdy zaczynają rozmawiać. Wskaźnik ten był omawiany w rozdziale 3.2., kiedy wspomniano o determinantach rozmowy. Może on występować w formie krótkiej wymiany:

D: Lubisz swojego psa?

dz: No, a skąd pani wie?

D: Jest taki duży jak tata na tym rysunku, zobacz.

R 178/1

bądź w dłuższej sekwencji rozmowy, którą rozpoczyna dziecko:

¹³ Por. rozdział 1.5. w niniejszej pracy.

dz: Tak, a skąd wiesz?

D: Pewnie powiedziała, że strasznie hałasujecie i że niedługo obejrzy was jeszcze raz. I że aż głowa ją rozbolała. [Dziecko słucha]

dz: Wiesz mamusiu, ty jesteś prawdziwą czarodziejką. Jak byś przy tym była. Jak się domyślałaś?

R 465/3

bądź rozpoczyna dorosły:

D: O, tu skalar twój.

dz: Nie, nie takiego mam, on jest czarny, ale tutaj ma czerwony pysk. Jakie pokarmy?

D: Takie tabletki dla małych rybek.

dz: Patrz się, jakie to: [pokazuje]. Można to w sklepie kupić?

D: Nie! Wiesz, co to jest ukwiał?

R 115/1

Wskaźnik dialogowości pojawia się też w sytuacjach, gdy wymiana roli mówiącego — słuchającego, mimo szkolnej niesymetryczności komunikacji, jest wymuszona zdarzeniem:

dz: [Do klasy na lekcje wpada spóźniony Mateusz, tłumaczy się nauczycielce] No, bo on coś tam oglądał... Jak ja podszedłem, to on mi powiedział, żebym popatrzył i tam był robak. I powiedział, że on ma osiem nóg.

D: [Nauczyciel wysłuchał i pyta] Co ma jedno do drugiego?

dz: No, bo ja powiedziałem... Bo robak wcale nie miał osiem nóg. I on rzucił się na mnie...

D: [nauczyciel zdenerwowany odpowiada — uczeń słucha] Że też zawsze jesteś tam, gdzie ma cię nie być! Jak wrócisz do domu, jak mama zobaczy, jakie masz brudne spodnie, będzie zmartwiona i na pewno się zdenerwuje. Przypominam ci, że na przerwach 5-minutowych nie wolno biegać na boisko. A teraz marsz do łazienki wyszorować spodnie.

R 49/2

Za wskaźnik dialogowości uznano również językowe operatory kontaktu¹⁴. Są to specyficzne sygnały językowe, kierowane i odbierane przez rozmawiających. Należą do nich sygnały fatyczne i konatywne. W analizowanych nagraniach rozmów dorosłego z dzieckiem wystąpiły oba rodzaje operatorów.

Operatory fatyczne to wypowiedzi, których zadaniem jest podtrzymanie kontaktu między uczestnikami komunikacji. W rozmowie dziecka z dorosłym różnica między operatorami przesyłanymi przez dziecko i dorosłego jest znacz-

¹⁴ J. E i c h e r: *Sztuka komunikowania się...*

na. O ile dziecko stosuje wtręty lub fonetyczne sygnały utrzymania kontaktu typu:

dz: Hmmm...

dz: Mhmmmm...

D: Aha! A zauważyłeś, że tutaj dzieci jedne, drugie krzywdzą?

dz: Yhy...

D: Uhm... A jakie lekcje masz w ogóle?

R 40/3

o tyle dorosły stosuje różne wypowiedzi:

D: I co jeszcze.

R 157/2

D: Słuchaj...

R 460/1

D: Słuchaj no...

R 460/3

D: Słuchaj no młody, ja ci kazałam wczoraj zrobić zadanie z matmy, odrobiłeś to?

R 458/5

lub formy wyraźnie domagające się kontaktu:

D: Czekaj, czekaj — te ryby są bardzo ładne.

D: Patrz się, jakie to?

R 115/1

Różnica między wypowiedziami dzieci i dorosłych dotyczy również sygnałów konatywnych. Odnoszą się one do wyrażen impresywnych i wrażeniowych. Dzieci raczej używają ich, gdy im się coś nie podoba lub je zaskakuje, a przybierają one formę wykrzyknień, przykładowo:

dz: O kurde bele

R 115/1

dz: Kurde...

R 22/3

Dorośli zdecydowanie podkreślają pozytywne emocje następującymi słowami:

D: świetnie...

R 156/1

D: brawo...

R 156/1

D: właśnie...

R 197/2

lub pełnymi wypowiedziami:

D: Świetnie sobie poradziłaś.

R 313/2

Czasem sam zwrot do dziecka ma charakter konatywny, zwłaszcza jeśli pojawia się przed poleceniem:

D: Kochanie, powiedz mi o swojej szkole.

R 184/1

Uzupełnieniem znamion dialogowości w rozmowie dziecka z dorosłym są relacje w układzie diadycznym, występujące pomiędzy uczestnikami porozumiewania się. Ich wypowiedzi wskazują na istnienie relacji diadycznych: symetrycznych bądź komplementarnych¹⁵. Relacje symetryczne oznaczają stan równości między partnerami. Dotyczy on zarówno zamiany ról słuchającego i mówiącego, jak i sygnałów językowych, które podkreślają równorzędność partnerów. Wyrazem tego jest specyficzny charakter rozmowy, w którym przeważa swoboda wymiany ról i równorzędność tematu:

D: Lubisz swojego psa?

dz: No, a skąd pani wie?

D: Bardzo ładnie Asiu, czy mogę sobie zatrzymać ten rysunek?

dz: Rysunek, co pani z nim zrobi?

D: Zostawię sobie, bardzo lubię, jak czasem dzieci namalują coś dla mnie!

dz: A ma pani ten obrazek, co tutaj już rysowałam?...

R 178/1

Relacje symetryczne charakteryzuje również wartkie tempo dialogu, z odniesieniem do sytuacji, czasu, a także emocji towarzyszących uczestnikom rozmowy.

dz: Takie bary, klata cztery na cztery, 40 prawie, 50 kilo, a tamten Pulchny, też jest trochę...

D: Ile ma wagi? To wy się boicie tego, tej siły?

dz: Siły.

D: Czy też wielkości ich?

dz: Siły, trochę wielkości, bo tak z tamtych pierwszaków poszedł, to był taki... dwa metry prawie...

¹⁵ Ibidem.

- D: Czy wy na przykład z panią na lekcji rozmawiacie o tych, ...czy nie?
 dz: Nie, bo trzeba mieć dowód...
 D: Czyli i tak musicie ich tolerować w szkole?
 dz: No! Ale nie, bo w sumie niektórzy są karnie przeniesieni przez piątkę do szesnastki. Oni przelecieli prawie wszystkie szkoły.

R 12/3

W relacjach komplementarnych, uzupełniających się zauważalna jest nie-równorzędnosc partnerów. Wyraża się ona przez demonstrowanie zależności między rozmówcami, którą podkreśla dorosły, wskazując na pożądane zachowania dziecka słuchającego:

- D: Przeczytałam teraz opowiadanie, a potem porozmawiamy, o czym była mowa, dobrze?
 dz: Tak, bardzo.
 D: To bardzo się cieszę, możesz mi powiedzieć o tym?
 [Opowiadanie dotyczyło przyjsia wiosny]
 D: Tak, powiedz mi, gdzie przyszła pani wiosna?
 dz: Na łąkę!
 D: Właśnie, na łąkę, a powiedz mi, jakie kwiaty możemy zobaczyć na łące?

R 118/3

- dz: Proszę pani, ten wierszyk to na jutro?
 D: Nie. Tłumaczyłam już, że jutro mnie nie będzie, wiersz proszę przygotować na wtorek.
 dz: A czytać czy mówić?
 D: Sebastian, znowu nie słuchałeś, co mówiłam, masz się nauczyć ładnie czytać.

R 47/1

Komplementarność relacji uwidacznia się też w sytuacyjności jako kategorii charakteryzującej rozmowę dziecka z dorosłym. Sytuacyjność¹⁶ jest kategorią opisu rozmowy, która określona zostanie przez wskaźnikowe wystąpienie:

1. Reprezentacji wypowiedzi oznaczających relacje między uczestnikami rozmowy.
2. Reprezentacji wypowiedzi odnoszących się do miejsca mówienia.
3. Reprezentacji wypowiedzi odnoszących się do pory mówienia i czasu trwania rozmowy.

Reprezentacja wypowiedzi, odnosząca się do relacji między osobami rozmawiającymi w aspekcie sytuacyjności w analizowanych rozmowach, znacznie różni się, jeśli chodzi o wypowiedzi dorosłych i dzieci. Zróżnicowanie to wskazuje na dorosłych jako podstawowych użytkowników takich wypowiedzi. Są to głównie wypowiedzi wskazujące na różnicę w sytuacjach dorosłych względem dzieci i takie, które stanowią ocenę dziecka wyrażoną przez dorosłego:

¹⁶ Por. rozdział 4.5.

D: To ty chyba się niczego nie boisz, jak ciebie znam, bo ty jesteś mały artysta.

R 48/5

D: Słuchaj no młody, ja ci kazałam wczoraj zrobić zadanie z matmy, odrobiłeś to?

R 458/5

D: Dobra córeczko.

R 115/5

W wypowiedziach pojawia się też polecenie wykonania czynności przez dziecko:

D: Chłopcy, uspokójcie się. Wojtek, proszę postawić krzesło i wrócić na miejsce.

R 138/2

D: Przeczytaj treść zadania, proszę bardzo; powoli, nie śpiesz się — tak, równa się, nie zapomnij, wylicz to teraz.

R 122/1

O tym, że w wypowiedziach mieszczą się znamiona relacji międzyludzkich, dzieci wiedzą, lecz nie wyrażają tego bezpośrednio. Oto przykład takiej wypowiedzi:

dz: Czasami, jak my się bawimy na przerwach, to jak ktoś nam mówi, jak ktoś chce się bawić w ganianego, to w tej chwili ktoś się nie chce bawić i wtedy ten się obraża i później znów tak samo.

R 540/5

Wypowiedzi odnoszące się do miejsca przeprowadzanej rozmowy, to najczęściej pytania dorosłego, w którym zgoda na rozmowę w danym miejscu ukryta zostaje w pytaniu o ocenę miejsca:

D: Podoba ci się tutaj?

dz: Tak.

R 23/2

D: A powiedz mi Aniu, czy ciebie się tutaj u nas podoba?

R 140/3

Wypowiedzi te nie odnoszą się do różnych miejsc, znanych dziecku, lecz do konkretnego miejsca, w którym odbywa się rozmowa. Dzieci takich wypowiedzi nie formułowały. Jednak w odniesieniu do czasu trwania rozmowy i jej pory, dziecko wypowiada już swoją opinię:

dz: Ojejku, szybko, spóźnię się do szkoły!

D: A nie mówiłem, że to dla ciebie za długo.

R 465/4

Sytuacyjność i dialogiczność to kategorie opisu struktury wypowiedzi, których odniesienia znajdują się poza językiem rozmowy. Kategoria odnosząca się do języka — spontaniczność procesów mówienia — ma swoje potwierdzenie w językowych cechach potoczności, takich jak: potoki składniowe, supozycje, dewiacje, kontaminacje, anakoluty, nieprecyzyjność i dookreślanie¹⁷.

Występowanie potoków składniowych jest charakterystyczne w sytuacji, gdy po pytaniu dorosłego odpowiada dziecko:

dz: Nie, to nie tak jest. Na przykład wybieramy jedno drzewo, bo mamy jedno stałe, ale już opuściliśmy, bo zauważyliśmy, że na nim się kryją pająki. I to było tak, mieliśmy drzewo, na przykład wybieraliśmy sobie miejsce, kto nie umie wchodzić na gałęzie, ten zostaje na krótkich, kto umie, to idzie na najwyższe, a kto tak średnio umie, idzie na niższe. I tak każdy miał swoje, na przykład taką gałąź i na przykład był fotel, łóżko, kuchnia i się tak bawiliśmy.

R 97/3

dz: Na przykład gry w dwa ognie... Zabawy takie z przekładaniem skakanki, ...skakanie na skakance, ...bieganie, ...I fajnie mi się gra z I b, bo nie oszukuje, jest bardziej uczciwa.

R 285/2

dz: No, bo tam się najwięcej pisze. Bardzo lubię pisać i czytać no... I na przykład... odpowiedzi. Bardzo lubię odpowiadać. — No, no, jak by było niedobrze, to by było bardzo... notatek... Tak by było przykro na przykład dyrektorze.

R 540/4

Są one charakterystyczne dla mowy potocznej i potwierdzają autentyczność rozmów, w których występują. Supozycje, czyli tzw. domniemania, domyslenia i przypuszczenia, występują w rozmowie zarówno w wypowiedziach dzieci, jak i dorosłych.

dz: Z mamą zostałam. Mama ciągle przyprowadzała mnie do szkoły.

D: Czyli rozpieszczała cię...?!

R 540/1

dz: Bo ja się bałam szkoły, że tu będą takie trudne rzeczy, a tutaj są no... Takie średnie, dla mnie takie w sam raz.

R 540/4

D: A dlaczego cię bił?

dz: Nie wiem. Dlatego pierwsze... wiem to dlatego, że ja się z niego troszku pośmiałem.

R 540/5

¹⁷ Por. np. A. Wilkoń: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

Dorosły stosuje supozycje z dodatkowym domniemaniem:

- D: Z kim byś chciał być w tym przedziale, na pewno z dziewczynami?
 D: To ściągałście od siebie? R 458/1
- D: Nie wiem. Może udaje, a może mało wie?! R 115/2
- D: Mówiłeś, że grasz na organach. Od jak dawna grasz? ...Nie wydaje ci się nudne takie ćwiczenie? R 41/3
- D: Odrabiasz zadania domowe w świetlicy?
 dz: Nie, ale czasami, kiedy mam dużo, to troszkę zrobię.
 D: Ale wolisz się bawić?
 dz: Tak. R 41/3
- D: Aha, i wtedy oszukuje? Tak? R 285/2

Dzieci wypowiedź supozycyjną wyrażają wprost:

- dz: Chyba w wannie. R 44/1
- dz: Chyba w ziarenkach. R 14/1

bądź w zakończeniach rozmowy, bez demonstrowania potrzeby jej zakończenia:

- dz: A my, kiedy idziemy na dwór? R 138/2

Dziecko, rozmawiając z dorosłym, tak jak w sytuacji pojawienia się potoków składniowych, stosuje nieprecyzyjne wypowiedzi wtedy, gdy sytuacja, którą opisuje, nie jest jednoznaczna, a dziecko wyraźnie spodziewa się reakcji dorosłego:

- D: Kamil, co ty masz z tym nosem?
 dz: Nic, kolega mnie walnął.
 D: A czemu? Co się stało?
 dz: Jak gadaliśmy z innym kolegą. R 458/3
- dz: Jak byłem na boisku — to w tym kącie — tam, gdzie rosną te duże krzaki — tam był kolega Jacek — on.
 D: Przecież ja cię nie pytam o kolegę. R 49/2

dz: To znaczy... Ja akurat nie, bo dziewczyny... Za nami siedziała Asia, no i dziewczyny przychodziły, tam telefony rozmawiały, a ja nie miałam czasu – a na lekcji nie wolno.

R 460/2

Czasem niedoprecyzowanie wypowiedzi dziecięcych prowokuje pytania dorosłego:

D: O co pytała cię pani logopeda?

dz: Mówiła mi pani... pytała się, do której klasy chodzę.

R 104/1

Podobną sytuację wystąpienia mają wypowiedzi określane mianem dewiacji składniowych. Są to wypowiedzi z segmentami niedokończonymi. Dają one dziecku możliwość zastanowienia się nad wypowiedzią:

dz: Później...

dz: Zadanie odrabiam najczęściej w nocy.

R 22/1

dz: Ja bardzo lubię pływać, interesuje mnie z książek *Król Lew*. Mmmm, mmm, jeszcze... [zastanawia się] nie wiem.

R 541/4

dz: No, że, że dzięcioł...

dz: Ten dzięcioł jeden... To on robi...

R 707/6

D: Jak żeście w szkole obchodzili Dzień Matki?

dz: No, normalnie. Jeden za drugim... potem nas pani...

R 25/1

dz: Jak zachodzi to się kurczy, dlatego że...

R 17/3

Dorosły zwykle krócej wypowiada się w segmentach niedokończonych:

D: No, nie wiem czy...

R 12/2

D: No może...

R 12/2

D: Ale...

R 374/4

dając również sobie czas na znalezienie odpowiedzi.

W wypowiedziach dziecięcych, charakteryzujących się dewiacją składniową, występuje również odwrócona kolejność. Niedokończenie nie jest już umiejscowione po inicjacji wypowiedzi, a ją poprzedza:

dz: Że dostanę jakąś... nie — nic mi nie powiedziała, w ogóle nie pamiętam.

R 460/1

dz: A czy ma..., mogę narysować drzewka takie jabłoń — jabłuszka?

dz: No, bo..., bo... Jabłka dopiero zakwitną wiosną.

R 8/2

Dorośli, zwłaszcza nauczyciele, nie kończą wypowiedzi, traktując to jako swoisty test, wskazują na dziecko, które wypowiedzi ma dopełnić. Co zresztą dziecko czyni:

D: I podczas zimy, czy my możemy sobie tak chodzić w krótkich rękawkach?

dz: Nie!

D: A jak powinniśmy chodzić?

dz: Czapki...

D: Na szyi...

dz: Szalik.

R 285/1

Jednakże dla dziecka niedokończenie segmentu wypowiedzi wiąże się najczęściej z poczuciem własnej niewiedzy:

dz: Bardzo się cieszę, no, bo nareszcie będę mogła chodzić do komunii świętej, no i nie wiem, co...

R 14/1

Kontaminacja to wadliwie zbudowane wyrazy i zdania. Potwierdzają potoczność języka w rozmowie i zdarzają się zarówno dzieciom, jak i dorosłym:

dz: Później ropucha wzięła Calineczkę, jak spała.

R 313/2

dz: I aby się ożeniła Calineczka z jego synem.

dz: Mam trzy duże i... reszta to są raczej takie dość.

R 45/3

dz: Grać w mecza.

R 155/3

dz: Na czwartym obrazku widzę, jak gromadka ludzi przygląda się, jak z okna jest dym...

R 155/2

D: A z kim chciałbyś być w pokoju?

dz: Nie wiem, to najprawdopodobniej się w pociągu okaże.

D: A ile was tam będzie w przedziale?

dz: Chyba najprawdopodobniej ośmiu.

R 458/2

Również dorosłym zdarza się popełniać błędy, często zbliżając owe wadliwe wyrażenia do wypowiedzi dziecięcych:

D: Martynka ogląda najbardziej trochę bajek, a później odchodzi.

R 707/6

Błędy mogą też wynikać z hiperpoprawności:

D: Oni konkurencją ze sobą.

R 460/3

D: Musisz głośno sylabami sobie robić.

R 151/1

bądź zwykłej potoczności będącej skutkiem pośpiechu:

D: To tam wszystko pisze...

R 4/3

D: Do klasy, aż trzeciej.

R 458/4

Bywa, iż kontaminacja wynika z trudności, jakie napotka dziecko, odpowiadając na pytania dorosłego:

D: ...i kto to wymyślił, abyś poszedł do szpitala? Mama? Kto to był?

dz: Pan doktor mojej mamie.

R 48/5

W rozmowie potocznej charakterystyczne jest występowanie anakolutów. Są to segmenty składniowe przerywane, luźno związane z tekstem:

D: ...no, ale już się poznały dzieci, bo koniec roku już jest.

dz: No poznały się już, A pani wczoraj dawała z zachowania oceny.

Oni pewnie nie wiedzieli — odpowiedziała Kamila.

A ta świnka to strasznie pocieszna.

Cześć tato!

R 540/1

D: Cześć Kamilo!

dz: Pocieszna...

R 49/3

dz: To jest tak, nie wiem jak to się mówi w mieście na takie..., ale to jest... Co ma taki...

dz: Yyy czerwony łebek, a ogonek ma taki...

dz: Eee biały z takimi... jakby... łatkami, takimi czerwonymi, szarymi...

R 285/1

Reprezentacje wypowiedzi potwierdzają i charakteryzują kategorie w wymiarze lingwistycznym struktury rozmowy dziecka z dorosłym. Wymiar ten odpowiada językowej strukturze rozmowy potocznej. Porozumiewanie się dziecka z dorosłym cechuje więc występowanie wskaźników przyjętych dla potoczności.

4. Doświadczanie komunikacji w rozmowie dziecka i dorosłego

4.1. Doświadczanie komunikacji – założenia teoretyczne

Podczas rozmowy dziecka z dorosłym tworzą się doświadczenia komunikacyjne, których efekty ważyć mogą na dziecięcym sposobie porozumiewania się. Odnosi się to nie tylko do sytuacji codziennej, nacechowanej potocznością, kolokwialnością, ale i do sytuacji edukacyjnych, w których, w klasach początkowych, dziecko jako uczeń jest uczestnikiem szkolnego porozumiewania się z nauczycielem. Doświadczenia te, wynikające z szerokiego spektrum składnikowego rozmowy — interakcji, języka, potoczności, relacji, asymetrii sadowienia — stanowią w edukacji wczesnoszkolnej o roli i sposobie prowadzenia rozmowy z dzieckiem. Dotyczy to zarówno rozmowy prowadzonej podczas tzw. komunikacji codziennej, zróżnicowanej sytuacyjnie, jak i realizowanej w celach edukacyjnych. W tym ostatnim wypadku rozmowę traktuje się jako metodę oddziaływania wychowawczego i jako rodzaj kształcenia sprawności językowej oraz jako sposób na inicjowanie specyficznej sytuacji zadaniowej czy element metodycznego postępowania. Doświadczanie rozmowy jest bowiem udziałem zarówno dziecka będącego uczniem, jak i dorosłego będącego nauczycielem.

Traktując rozmowę jako zjawisko pierwotne dla języka, podstawowe, ulotne i niepowtarzalne, którego codzienność jest cechą naturalną, nie możemy opisać jej jako jednorazowego doświadczenia. Doświadczenie bowiem jest zamknięte, zebrane bądź skończone, o określonym czasie trwania. Doświadczanie zaś „rozmyte w czasie, ciągle i trwałe, wzajemnie na siebie oddziaływające, pulsujące, dynamiczne, nieustające, częstokroć bez określonego czasu wystąpienia efektów, ulotne, nieplanowe”¹. Na znaczenie aspektu przeżyć, a nie refleksji, w określe-

¹ R. Wawrzyniak-Beszterda: *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*. Kraków: Impuls, 2002, s. 32.

niu doświadczania, zwraca uwagę Romuald Derbis: „doświadczanie jest pojęciem zbliżonym zakresowo do pojęcia »przeżywanie własnych procesów fizycznych, warunków obiektywnych« czy »przeżywanie własnej aktywności« [...]”². Na rolę aktywności własnej w doświadczaniu wskazuje również Janusz Trempała, analizując rolę zdarzeń w życiu jednostki: „zdarzenie jest kategorią, która ujmuje w sobie dynamiczne interakcje między jednostką i otoczeniem [...] doświadczenie tworzy nie tyle samo zdarzenie zewnętrzne, ile efekty własnej aktywności w procesie doświadczania tego zjawiska, w tym modyfikacje przebiegu i rezultatów własnego zachowania [...]”³. Jeżeli rozmowę traktować jako swoiste zdarzenie komunikacyjne, to aktywność jej uczestników stanowi rodzaj doświadczenia, przeżycia, doznania, które przez nieustającą obecność rozmowy w życiu człowieka doświadczamy jako ciąg o nieokreślonym końcu i szerokim spektrum dziedzin doświadczania.

Doświadczanie dotyczy szeroko rozumianej aktywności podmiotu. Stanowi — zdaniem Marii Tyszkowej — formę reprezentacji, swoisty ślad pamięciowy, obraz umysłu uświadomiony i nieuświadomiony⁴. Ślad zapamiętanych i przechowywanych w pamięci zdarzeń wynika nie tyle z treści, ile z psychicznej ich reprezentacji. Jest to specyficzny stan, obraz umysłowy zawierający elementy relacyjne, stany afektywne i cele działań, a także skrypty⁵, scenariusze reprezentacyjne sekwencji zdarzeń, ukierunkowanych motywacją, celami bądź emocjami.

Analizując doświadczenia człowieka, H. Gołąb stwierdza, iż zachodzą one w określonej części sekwencji procesów, odbywających się w trzech sferach rzeczywistości: aktywności psychicznej, wykonawczej i w sytuacji. Doświadczanie jest wielowarstwowe. Może być faktograficznym zapisem zdarzeń, a także jego interpretacją. Jest doświadczaniem świadomym, faktycznym. Jest jednak również subiektywnym, doznawanym tylko przez jego uczestnika⁶, wpisanym w układ między światem osoby a światem odbiorcy, w którym to układzie, to, co jest przejawiane — zachowania, fakty, słowa to jedno, a to, co jest postrzegane — świat odbiorcy, opisywany przez uczucia, interpretacje intencji i osoby to drugie, w założeniu tego, co doświadcza człowiek⁷.

² R. Derbis: *Doświadczanie codzienności. Poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność, wartości osób bezrobotnych*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP, 2000, s. 18.

³ J. Trempała: *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska, 2000, s. 95.

⁴ M. Tyszkowa (*Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: PWN, 1988, s. 51) podaje trzy typy doświadczeń: gatunkowe, indywidualne, społeczne.

⁵ J. Trempała: *Modele rozwoju psychicznego...*

⁶ B.D. Gołębnik, G. Teusz: *Edukacja poprzez język*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1996.

⁷ Zob. *Człowiek — istota społeczna. Wybór tekstów*. Red. E. Aronson. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 383.

Rozmowa jako zdarzenie ma swój czas, miejsce, uczestników i medium. Są to elementy przejawiane. Pytanie o rozmowę dziecka z dorosłym to pytanie przede wszystkim o to, co jest postrzegane przez dziecko. Są to doznania osobiste i indywidualne i jak wiele tego typu doznań niemożliwe do ponadindywidualnego rozpatrywania. To, co pozwala je opisywać, to — jak pisze Krystyna Ablewicz — intersubiektywne medium, którym jest język⁸. Za Bolnovem określa doświadczenie jako żywy, stale postępujący proces wzrostu, „w którym nieustannie są czynione i przyswajane nowe doświadczenia”⁹. Renata Wawrzyniak-Beszterda, kierując się neokonstruktywistyczną teorią rozwoju Marii Tyszkowej, wskazuje na aktywność jako na źródło doświadczeń człowieka, będące materiałem jego rozwoju psychicznego¹⁰. Doświadczenie zaś — podkreśla — „przez fakt związania z aktywnością i przeżyciami jednostki ma wymiar indywidualny — jest niepowtarzalny w swych, formie i dynamice”¹¹.

Ablewicz wskazuje, że przedmiotem pedagogiki jest badanie i rozumienie ludzkiego doświadczenia. Potwierdzeniem tego jest analiza dialogu w pedagogicznym badaniu jakościowym Urszuli Ostrowskiej, w którym, w perspektywie hermeneutyczno-fenomenologicznej, wskazany jest Lebenswelt, czyli doświadczenie w świecie faktów/stanów rzeczy/zjawisk. Powołując się na zdanie Hansa-Georga Gadamera, który zalicza pojęcie doświadczenia do najmniej wyjaśnionych, jakimi dysponujemy, Ostrowska stwierdza, iż „doświadczenie trwa/dzieje się, w przeciwieństwie do doświadczenia, które to konstruuje zjawiska doświadczane przez indywidualium. Doświadczenie bowiem w odróżnieniu od doświadczania ma wyraźne ramy czasowe i jest z reguły metodycznie zorganizowane oraz intencjonalnie zorientowane”¹². Dotyczy to też natury relacji międzyludzkich, ujętych w doświadczenia jednostki spotkania z drugim człowiekiem w perspektywie komunikacji. Zatem odnosząc się do analizy rozmowy dziecka z dorosłym, do analizy komunikacji bezpośredniej i interpersonalnej oraz biorąc pod uwagę wszystkie jej cechy, a szczególnie powszechność, obecność, niezbędność, niepowtarzalność, dynamiczność, można określić, iż cechą komunikacji jest jej doświadczenie.

Komunikowanie się człowieka z człowiekiem jest częścią Lebensweltu i trwa przez całe życie danego człowieka. Początki i podwaliny zachowań człowieka w porozumiewaniu się z drugim człowiekiem tkwią w tych doznaniach, własnych, osobistych, indywidualnych, których doświadczą w okresie swej młodości, komunikując się z dorosłym i ze swym otoczeniem „każdy ma

⁸ Cechy języka w rozmowie dziecka z dorosłym omówione zostały w rozdziale 3.

⁹ *Człowiek — istota społeczna...*, s. 232.

¹⁰ R. Wawrzyniak-Beszterda: *Doświadczenia komunikacyjne...*, s. 33.

¹¹ Ibidem, s. 34. Autorka analizuje doświadczenia komunikacyjne licealisty w czasie lekcji, definiując doświadczenie jako zjawisko psychiczne pośredniczące między określoną sytuacją a jej efektem w postaci zachowań.

¹² U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Impuls, 2000, s. 23, 24.

jedyny w swoim rodzaju układ genów, własną jednostkową drogę życia w przestrzeni i w czasie, niepowtarzalne osobiste doświadczenie wspólnej rzeczywistości [...]”¹³. Jednocześnie to, co mamy wspólnego, umożliwia komunikowanie się. Udziałem człowieka staje się doświadczanie odrębności osoby i wspólnoty języka, w upływającym czasie i zmiennej sytuacji. To, czego doświadcza dziecko, tworzy metakomunikacyjną świadomość działania i form tego działania¹⁴.

Swoiste dla człowieka doświadczenia metapoznawcze są zapisem wcześniejszych przeżyć tego rodzaju u poszczególnych osób. Można traktować je nie tylko jako wewnętrzną obróbkę informacji, ale również jako narzędzie do rozumienia innych ludzi¹⁵. Szczególną rolę odgrywa tu rozmowa. Kwarciak, za Flavellem, stwierdza, iż metapoznanie związane jest z ustną komunikacją językową, ustną perswazją dającą określoną wiedzę metapoznawczą¹⁶. Flavell wyróżnia trzy typy wiedzy metapoznawczej:

1. Wiedzę na temat podobieństw i różnic indywidualnych procesów poznawczych u innych ludzi.

2. Wiedzę o naturze i wymaganiach związanych z poszczególnymi aktami poznawczymi.

3. Wiedzę dotyczącą strategii potrzebnych do osiągnięcia celów w poznaniu¹⁷.

Dla wiedzy metakomunikacyjnej może to oznaczać:

1. Wiedzę na temat podobieństw i różnic indywidualnych procesów porozumiewania się u innych ludzi.

2. Wiedzę o naturze i wymaganiach związanych z poszczególnymi aktami porozumiewania się.

3. Wiedzę dotyczącą strategii potrzebnych do osiągnięcia określonych celów w porozumiewaniu się.

Wiedza metakomunikacyjna jest efektem ciągłości doświadczania komunikacji, a szczególnie rozmowy, ze względu na mówioną formę języka. Rozumienie mowy, będącej czynnością poznawczą, Danuta Kądziaława określa jako czynność ukierunkowaną na rekonstrukcję informacji zamierzonej przez mówiącego i wyrażonej w określonej formie językowej, w kontekście innych informacji językowych i pozajęzykowych¹⁸. Za J.H. Danksem¹⁹, określa podejście interpretacyjne — odbiorca aktywnie poszukuje znaczenia wypowiedzi i podejście konstruktywistyczne — odbiorca dąży do nadania sensu swoim doświadczeniom. Jako jedno z nich D. Kądziaława nazywa wypowiedź werbalną.

¹³ Ibidem, s. 157.

¹⁴ Por. G.W. Shugart: *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Warszawa: Energeia, 1995, s. 44.

¹⁵ Ibidem, s. 15.

¹⁶ Ibidem, s. 10.

¹⁷ Por. ibidem, s. 14.

¹⁸ D. Kądziaława: *Czynność rozumienia mowy. Analiza neuropsychologiczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983, s. 8.

¹⁹ Ibidem, s. 9.

I tak, „dążąc do zrozumienia wypowiedzi, odbiorca konstruuje reprezentację tej wypowiedzi, uwzględniając zarówno zawarte w niej informacje lingwistyczne, jak i dostępną mu wiedzę o świecie, znaczenie wypowiedzi poprzedzających, kontekst fizyczny i społeczny, w jakim wypowiedź występuje. Utworzona reprezentacja treści materiału werbalnego stanowi jeden z elementów schematu reprezentowanego zintegrowane doświadczenie człowieka [...]”²⁰. Wskazuje to na fakt towarzyszenia komunikacji językowej przez wspólną wiedzę uczestników, „związaną z kontekstem i konsytuacją, stanowiącą konieczną podstawę, dzięki której realizują się zachowania językowe [...]”²¹. Wyłaniane z kontekstu cechy semantyczne Iwona Nowakowska-Kempna nazywa wymiarami doświadczenia lub cechami interakcyjnymi, które — tworząc model — nie są konstruowane, ale rekonstruowane i stają się źródłem tzw. efektów prototypów²². Na istotną rolę doświadczenia w kognitywistycznej teorii języka wskazuje tzw. konceptualizacja, czyli proces, w którym — jak to określa za R.W. Langackerem, Iwona Nowakowska-Kempna — tylko to, co ważne w naszym doświadczeniu, dzięki czemu można doświadczenie kategoryzować, pojmować i zapamiętywać, tworzy językowy obraz świata. Wspomaga to proces habituacji, dzięki któremu, przez wielorakie procesy poznawcze człowieka, pojawia się ścieżka kognitywna, utrwalająca struktury języka i jednostki języka²³.

4.2. Rozmowa dziecka i dorosłego jako źródło komunikacji

Kategorie doświadczane i wartości kategorialne

W analizowanych badaniach tekst rozmowy stanowi o tym, czego dziecko w trakcie rozmowy doświadczyło. Dla pedagoga jest to szczególnie istotny materiał. Mieści w sobie nie tylko umiejętność czy sprawności językowe dziecka, ale i wszystkie te elementy, które stanowią o postrzeganiu siebie i otaczającego świata. Są również podstawą, na której dziecko buduje swoją komunikacyjną sprawność. Na znaczenie tego faktu zwraca uwagę G.W. Shugar, analizując dyskurs dziecięcy. Jego zdaniem, „[...] dyskurs dziecięcy traktować należy jako proces, w którym dziecko zdobywa wiedzę o świecie... i o języku. Partnerem wyróżnionym jest dorosły, który, odbierając wypowiedzi dziecka, interpretuje ich znaczenie i buduje nowe”²⁴. Stąd rola tych badań, które interpretują komu-

²⁰ D. Kądziałowa: *Czynność rozumienia mowy...*, s. 9.

²¹ I. Nowakowska-Kempna: *Konceptualizacja uczyć w języku polskim. Prolegomena*. Warszawa: WSP TWP, 1995, s. 10.

²² Por. ibidem, s. 11.

²³ Ibidem, s. 19.

²⁴ G.W. Shugar: *Dyskurs dziecięcy...*, s. 7.

nikację nie tylko biorąc pod uwagę ich efekty bądź analizy medium, ale i doświadczenia, które są dziełem samego dziecka z jego perspektywy. W nich zaś istotną rolę odgrywa uczestnik, czyli dorosły. Odpowiada to wskaźnikowi badania i „rozmowę czyni rozmową nie to, że doświadczyliśmy w niej czegoś nowego, lecz że napotkaliśmy coś w drugim człowieku, czego jeszcze w naszym doświadczeniu świata nie spotkaliśmy”²⁵. Dla analizy doświadczania rozmowy z dorosłym przez dziecko istotne stają się te czynniki, na które zwraca uwagę G.W. Shugar, analizując źródła dyskursyjnego doświadczenia dziecka:

- struktury układu społecznego, w którym dziecko uczestniczy,
- wzorców interakcji tworzących przez uczestników układów, w których rola dziecka zostaje wyróżniona²⁶.

W tym kontekście rozszerza się rola doświadczenia językowego w komunikacji, rozumianego jako „wszystko to, co spowodowało, że nasze posługiwanie się językiem jest takie a nie inne”²⁷. Józef Porayski-Pomsta wskazuje na badania Basila Bernsteina²⁸ jako potwierdzenie związku tych doświadczeń z dalszą drogą życiową dziecka. Doświadczenia te, w wypadku dorosłych, mogą być obserwacją własnego języka i powodować zogniskowane sprzężenie zwrotne²⁹. Aleksandra Pawliszyn określa to jako rodzaj doświadczenia hermeneutycznego w językowo zinterpretowanym świecie³⁰, a jako jego przestrzeń wskazuje na tak zwane zlanie się horyzontów doświadczającego człowieka i doświadczeń rzeczy. Z kolei Gadamer wskazuje na język jako na miejsce, gdzie to „zlanie się” następuje: „[...] do istoty samego doświadczenia należy, że szuka ono i znajduje takie słowa, które je wyrażą [...]. Proces ten ma postać rozmowy [...]”³¹.

Doświadczanie rozmowy z dorosłym jest więc źródłem doświadczeń komunikacyjnych dziecka, przy czym dziecko jest tu w szczególnej roli, będąc uczestnikiem układu diadycznego o asymetrii ról, stanowiącego specyficzny układ społeczny, w którym funkcjonuje. A także ze względu na intencje, zachodzące w trakcie rozmowy między dziećmi i dorosłymi.

²⁵ G. G a d a m e r: *Niezdolność do rozmowy*. „Znak” 1980, nr 3 s. 371, 372. Na zdanie to powołuje się Rutkowiak, Ostrowska i inni.

²⁶ G.W. S h u g a r: *Dyskurs dziecięcy...*, s. 37.

²⁷ J. P o r a y s k i - P o m s t a: *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1993, s. 12. Jako czynniki wyimienia również pochodzenie i stosunki rodzinne.

²⁸ P o r. B. B e r n s t e i n: *Kody i ich odmiany, kształcenie i proces reprodukcji kulturalnej*. „Przegląd Socjologiczny” 1986, T. 34, nr 1, s. 198.

²⁹ S. D y l a k: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 1995, s. 106.

³⁰ A. P a w l i s z y n: *Skryte podstawy rozumienia. Hermeneutyka a psychoanaliza*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1993, s. 18.

³¹ H.-G. G a d a m e r: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. B a r a n. Kraków: Inter Esse, 1993, s. 394.

Wpisanie się komunikacji w rozwój człowieka rozumiane jest jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia³². Dziecięca wypowiedź jest więc efektem kontaktu z dorosłym, z jednej strony, przyjętych preferencji językowych, z drugiej zaś, relacji i interakcji między uczestnikami komunikowania się. Na preferencje komunikowania wskazuje Wojciech Kojs, cytując E. Sapira i W. Whorfa: „widzimy, słyszymy i w ogóle doświadczamy też, jak doświadczamy dlatego, że zwyczaje językowe naszej społeczności preferują pewne wybory interpretacyjne [...]”³³. Na relacyjno-interakcyjny charakter porozumiewania się wskazują prace van Dijka, Kinsch, a szczególnie Shugar: „tworzenie dyskursu należy widzieć [...] jako planowanie i wykorzystanie różnych czynności występujących w ramach społeczno-kulturowego regulowania interakcji komunikacyjnej”³⁴. Analizując doświadczenie komunikacji, które jest udziałem dziecka w rozmowie z dorosłym, przyjmę jako kategorie analizy te cechy kontaktu, które odnoszą się do interakcji i relacji między uczestnikami rozmowy. Za docelową przestrzeń doświadczania komunikacji uznałam doznawanie i reakcje na sferę afektywną i skuteczność przekazu komunikacyjnego.

4.3. Doświadczanie interakcji w rozmowie dziecka i dorosłego

Interakcja dziecka i dorosłego w rozmowie jako kategoria opisu ma swój wymiar w występowaniu jednostek analizy, czyli wypowiedzi uczestników rozmowy, stanowiących potwierdzenie wskaźnika. Dla kategorii interakcji przyjęto następujące wskaźniki:

1. Językowy sygnał — budzenie zainteresowania podjętym zagadnieniem.
2. Językowy sygnał optymizmu (zdolność każdego do poznania prawdy).
3. Językowy sygnał odróżniania uczuć od przekonań.
4. Językowy przebieg negocjacji (to znaczy dążenie do celu ze słuchaniem drugiej strony).
5. Wypowiedzi sygnałne służące szczerości wypowiedzi.
6. Wymiana wypowiedzi, której konsekwencją są zmiany w przekonaniach.
7. Wymiana wypowiedzi, której konsekwencją są zmiany emocjonalne.
8. Wymiana wypowiedzi, której konsekwencją są zmiany w działaniach.
9. Współkonstruowanie problemów.
10. Współkonstruowanie pytań.

³² R. Wawrzyniak-Beszterda: *Doświadczenia komunikacyjne...*, s. 37.

³³ W. Kojs: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 15.

³⁴ G.W. Shugar: *Dyskurs dziecięcy...*, s. 18.

Szczególnym przypadkiem interakcji jako kategorii opisu jest jej brak. Wskaźniki, które przyjęto, by określić brak interakcji w rozmowie dziecka z dorosłym, to:

- mechaniczne powielanie wzorów,
- wypowiedzi zunifikowane i monotonne,
- wypowiedzi szablonowe,
- slogany, brak zrozumienia w powtarzanych zwrotach,
- brak dostosowania wypowiedzi do sytuacji i treści komunikacyjnej,
- zwroty z odmiany pisanej języka — efekty tekstów szkolnych.

Językowy sygnał budzenia zainteresowania podjętym zagadnieniem pociąga za sobą dalsze wymiany wypowiedzi. Jest również znaczący dla otwarcia rozmowy. Bywa tak, że dorosły inicjuje rozmowę formalnym pytaniem, a dziecko sygnalizuje zainteresowanie w trakcie wypowiedzi:

D: Grzesiu, teraz chciałabym się dowiedzieć, jakie znasz pory roku?

dz: Wiosna, lato, jesień, zima.

D: Dobrze, a powiedz mi, jaką porę roku najbardziej lubisz i dlaczego?

dz: Lato, bo można się kąpać w rzece albo morzu. Drzewa są zielone, są owoce, a zimą nie ma.

R 279/3

Zainteresowanie dziecka rośnie w miarę trwania rozmowy, zwłaszcza gdy to dziecko inicjuje rozmowę:

dz: Mamuniu kupiłaś mi czasopismo o zwierzątkach?

D: Tak, kupiłam.

dz: Wiem, tych zeszytów jest 144 teraz mam numer 6, to jest...

D: No, a ten, który ci dzisiaj kupiłam jest 7.

dz: 7 to jest... [milczenie]

dz: Ale zaraz, to 7 to był koala, a teraz jest 8.

R 484/4

Formalne pytanie dorosłego zamyka możliwości demonstracji zainteresowania zagadnieniem przez dziecko.

D: Chciałabym porozmawiać z tobą o programach telewizyjnych. Czy lubisz telewizję?

dz: Tak.

D: Jakie programy oglądasz najchętniej?

dz: Najchętniej oglądam seriale komediowe i sport.

R 232/2

Najbardziej rozciąga się rozmowa dziecka i dorosłego, gdy dorosły przejawia zainteresowanie podjętym zagadnieniem.

- dz: Tutaj są różne zielone drzewka. Jeszcze mamy tutaj pustynie [słysząc skrzypienie drzwi].
- D: Pustynia też jest piękna! A powiedz mi, co to jest, to?
- dz: To jest taki ocean...
- D: Ocean? Tak? Tutaj widzę, co to jest? Kolorowe kwiatuszki, tak? Tak?
- dz: Ekstra! A tu?... Dużo drzew i dużo zieleni...
- D: Tak?
- dz: Tak.
- D.: Co tutaj jeszcze widzimy? A tu u góry? Nie wiem.
- dz: Antarktyda.
- D: Antarktyda. Tak? Pięknie! Ekstra. A jakbyś miała więcej czasu, co byś namalowała?
- dz: [milczy]
- D: A może namalowałabyś jeszcze bawiące się dzieci? Co?...
- dz: ymm...
- D: Nie? Można by było. Bawiące się takie uśmiechnięte... z piłkami. By jeździły na czym? Na rowerach, rolkach, na hulajnodze, o proszę na hulajnodze.

R 492/3

Jak wynika z analizy rozmów, rola dorosłego jako budzącego zainteresowanie dziecka jest niezaprzeczalna. Pytanie formalne, wywołanie tematu nie daje pełnych możliwości rozwinięcia rozmowy.

Inną rangę ma językowy sygnał optymizmu poznawczego. Jest to zwerbalizowana zdolność każdego uczestnika rozmowy do poznania prawdy. Bywa nią proste, bez dodatkowych wskazań na ocenę, kontrolę bądź konsekwencje, pytanie dorosłego, w prostej sytuacji życiowej.

- dz: Proszę pani, proszę zobaczyć, jakie piękne małpiki tu są, jakie kolorowe [dziecko pokazuje].
- D: A gdzie ty to znalazłeś?
- dz: Tu na tej stronie, tu z tyłu.

R 502/2

Nie są konieczne zapewnienia o bezinteresowności dorosłego, to raczej one budzą nieufność. Dziecko w naturalny sposób traktuje prawdę i oczekuje na nią w pytaniu dorosłego.

- dz: No bo szedła, szła do babci po pasek no i potem jak my szli to tyłu momencie spotkał mnie Sławek i jego zała banda.
- D: Aha, to on szedł z kolegami. No i co to było? Który z was zaczął?
- dz: Taki jeden mały. Dwóch mnie trzymało, jeden kopał. No i w tym momencie tam jeden starszy pan ich dogonił i ja szybko uciekłem. Oni jednak za mną, gonili mnie.

D: No, ale to tak bez żadnej przyczyny cię zaczepili?

dz: Tak. Bez żadnej przyczyny [...].

R 484/2

Dzieciom nie jest obca świadomość różnicy między tym, co powinny zrobić, a tym, co czują i dają temu wyrazisty sygnał w wypowiedziach, odróżniając uczucia od przekazu:

D: Ty byłeś w ubiegłym roku na zielonych koloniach. Pamiętasz? Nad morzem.

dz: Bardzo tam było fajnie. Mi się podobało. Ino tak czasami tęskniłem za babcią.

D: No, ale dzwoniłeś przecież do babci.

dz: Dzwoniłem, ale mi się chciało troszkę płakać. No, ale wreszcie po wielu dniach tam powróciłem, do domu.

R 484/1

Dziecko wie, że powinno wyjazd ocenić pozytywnie (obiektywnie rzecz biorąc), mimo że jego uczucia takie nie były. Reakcja dorosłego jest znamieną: uznając przekonania, łagodzi emocje dziecka.

Występujące w rozmowie negocjacje oznaczają dążenie do celu z słuchaniem drugiej ze stron. Dążenie ze strony dorosłego sprowadza się do prowadzenia wymiany, tak by uzyskać określoną wypowiedź:

D: A powiedz mi, jakie są charakterystyczne cechy pory roku, jaką jest wiosna? Co się z wiosną dzieje? Wszystko się budzi do życia. Co jest charakterystycznego?

dz: Charakterystycznego...

D: No, co się dzieje, spójrz za okno, co się dzieje z drzewami, trawą?

dz: Drzewa kwitną.

R 279/3

W sytuacjach trudnych dla dziecka dorosły częstokroć negocjacje zaczyna od demonstrowania własnej osoby:

D: Ja nie wiem, która pani tam była.

dz: No..., no...

D: W każdym razie ja się bardzo zdenerwowałam, jak się dowiedziałam o tym, co wyście robili podczas nieobecności nauczyciela. Oj, nieładnie!

dz: No i po prostu stało się to.

D: No, tak nie możecie robić.

dz: No, ale na szczęście nikomu nie stała się krzywda.

D: Ja mam nadzieję, że zapamiętaliście sobie tę nauczkę, którą wam zadałam.

dz: Czy będę pisać 500 razy też?

D: Oczywiście! Jak wszyscy, Michał, to wszyscy. Nie ma tak.

R 484/1

Negocjacje mają również charakter niepełnych wypowiedzi, zrozumiałych tylko dla rozmawiających i odpowiadających potoczności jako cesze charakterystycznej dla rozmowy:

- D: W związku z czym tu...
dz: Będzie...
D: No tu już ma jedną łapkę zajęta, choćby jeszcze...
dz: Aha... czyli tutaj nie będzie.
D: Nie będzie, dobrze, ale tu...
dz: Będzie.
D: No, zgadza się.

R 707/1

Z negocjacjami wiążą się wypowiedzi sygnałne, świadczące o szczerości uczestników rozmowy i otwartości na kontakt. Rozmowa wówczas zawiera wypowiedź bądź jej część, która demonstruje osoby w niej uczestniczące. Taką demonstracją może być cała wypowiedź bądź jej fragment, zapewniający pozytywny odbiór drugiej osoby — dorosłego bądź dziecka.

- D: Jakbyś była kiedyś w potrzebie, to przyjdź, zawsze ci pomogę.
dz: Och ciociu! Jesteś wspaniała, bardzo ci dziękuję.

R 279/3

Szczerość jest też wpisana w treść rozmowy, bez wyraźnie do niej odnoszącej się wypowiedzi. Dotyczy to przede wszystkim dzieci:

- D: Czy rodzice zachęcają cię do oglądania niektórych programów?
dz: Raczej nie. Sam wybieram, jakie chcę oglądać.
D: Jakich programów nie wolno ci oglądać?
dz: Po godz. 2 w nocy.

R 232/2

W ten szczery sposób wypowiada się ośmioletni chłopczyk.

Czymś szczególnym jest rozmowa dziecka z dorosłym, w wyniku której wypowiedź pociąga za sobą zmiany w działaniach, emocjach i przekonaniach. Rozmowa, której treścią są działania, a efektem wymiana wypowiedzi:

- D: Co się stało później?
dz: Przyleciały 3 bociany.
D: Ułóż za pomocą liczmanów to, co powiedziałam.
dz: Wzięłem 4 liczmany, bo najpierw po łące chodziły 4 bociany, a potem dołożyłem jeszcze 3, bo doleciały do nich 3 bociany.

R 194/1

Tak jak w przypadku negocjacji, szczególnym przypadkiem takich rozmów są wymiany niepełnych wypowiedzi, rozumiane tylko przez ich uczestników:

D: No tutaj też nie będzie, chyba nie, nie, jak myślisz?

dz: Bo tu jest...

D: Dwójka?

dz: Jedynečka, tu jest zajęte.

D: No a tu też, co będzie?

R 707/1

Rozmowa ma inny przebieg, gdy dorosły bądź dziecko chcą wpłynąć na przekonanie współrozmówcy. Nie jest to już sekwencja niedokończonych wypowiedzi. Przekonanie bowiem wymaga omówienia szczegółów:

D: A wiesz, dokąd jechała?

dz: Nad morze.

D: Nie. Sandra nie jechała nad morze. Nie wiesz, dokąd ona jechała?

dz: Nie wiem.

D: Nie mówiła ci, jak ostatnio się z tobą spotkała?

dz: Nie.

D: Przecież w góry jechała.

dz: Aha, w góry jechała, rzeczywiście.

R 484/3

Czasem wpływ wywierany przez dorosłego na przekonanie dzieci jest nieskuteczny, mimo tego że rozmowa przebiega bez sprzeciwu dziecka:

D: No, a takie zwierzęta jak pies i kot chciałabyś je trzymać w domu, czy...

dz: W domu!

D: A masz takie warunki, żeby trzymać i pieska, i kotka razem?

dz: Kotka tak, ale pieska nie.

D: Nie za bardzo tak, bo raczej byś musiała je trzymać na podwórku?

dz: Mmm....

R 280/3

W przytoczonym fragmencie rozmowy nie ma potwierdzenia, że dorosły wpłynął na przekonania dziecka. Czasem dorosły nie wypowiada się wprost na temat przekonań dziecka czy jego działań, sugerując tylko właściwe, jego zdaniem, zachowanie:

D: I co potem się działo?

dz: No i potem byłem zły na niego, potem Rafał był zły na niego i obaj się bili, potem jak Rafał go nie bił, to mnie zaczął znowu bić.

D: A pogodziliście się w końcu?
dz: Dopiero tak na końcu przerwy.

R 238/4

Rozmowom dzieci z dorosłymi towarzyszą emocje. Przebieg rozmowy je podkreśla.

D: A co ty jesteś, mamusi?
dz: Nikt, he, he.
D: Nie jesteś nic.
dz: Ha, ha, jestem mamusi dziecko.
D: Dziecko i jeszcze co na dodatek, dziecko i cu...
dz: kiereczek...
D: i po-two-rek, i potworek, tak?
dz: Ha, ha, ha. Nie!
D: Ale kochasz mamusię?
dz: Tak.
D: No to chodź, mi daj buziaczka! A uściskaj mnie mocno! O, o, dusi mnie!

R 504/1

Czasem treść rozmowy wywołuje zmianę w emocjach dziecka, nieoczekiwaną przez dorosłego:

D: Jak to jest z dobrymi i złymi bohaterami bajek?
dz: Dobre zwyciężają, a złe giną.
D: Czy lepiej być dobrym?
dz: Ale niekiedy takich fajtłap to nikt nie chce słuchać... [Dziecko podczas rozmowy gestykułuje, wstaje i siada na krześle].

R 155/2

Cechą wymiany zdań w rozmowie jest również współkonstruowanie problemów i pytań. Wymaga ono specyficznych zachowań dorosłego. Nie wystarczy już przedstawienie problemu. Istotny jest werbalny sygnał, wypowiedź wskazująca na dziecko jako wiarygodne źródło informacji:

D: A co myślisz o tej dekoracji?
dz: Że jest ładna, tylko trochę jeszcze mało kwiatków na niej jest.
D: Właśnie, coś trzeba jeszcze będzie pomyśleć o tych kwiatkach...

R 504/4

Współkonstruowanie problemów korzystnie stymuluje stwierdzenie dorosłego, demonstrujące jego niewiedzę czy ciekawość. Dziecko chętnie wówczas odpowiada:

- D: Ja jestem ciekawa, o czym teraz będzie ten 8 numer? Jakie będzie zwierzę?
 dz: O, są różne. Jest o pająkach.
 D: A o jakim zwierzęciu ty byś chciała, żeby był ten numer?
 dz: O pająkach.
 D: O pająkach?
 dz: Bo ja zawsze dziennie, jak idę na dwór, no to są.

R 255/1

W analizowanym materiale, w naturalnie przebiegającej rozmowie, nie wystąpiły wypowiedzi dziecka czy dorosłego, których rezultatem byłoby współkonstruowanie pytań. Potwierdzeniem interakcji w rozmowie dziecka z dorosłym są określone wypowiedzi, będące językowymi sygnałami zainteresowania, optymizmu, negocjacji, szczerości, a także te, które pociągają za sobą zmiany w działaniach, emocjach i przekonaniach. Są one również asumptem do współkonstruowania zagadnień problemowych. Brak interakcji jest również sygnałny w wypowiedziach dziecka i dorosłego. Jeden z jego wskaźników stanowi bezrefleksyjne, automatyczne powielanie wzorców językowych przez reduplikację form:

- D: Pomagałeś wujkowi w gospodarstwie?
 dz: [milczy, rusza nogą]
 D: Tak?
 dz: Tak.
 D: Czy to będą kolonie?
 dz: Kolonie.

R 88/2

Dziecko czasem powtarza formę wypowiedzi, nieco ją zmieniając:

- D: A co robicie z matematyki? Odejmowanie, dodawanie, co jeszcze?
 dz: Dodawanie i odejmowanie.

R 409/7

Potwierdzeniem braku interakcji są również wypowiedzi zunifikowane, to znaczy takie, które są powtarzaniem tych samych form jako wtrąceń bądź partykuł, nawet w sytuacjach zaangażowania dorosłego:

- D: Może monte chcesz?
 dz: No...
 D: I soczek też ci kupić?
 dz: Tak...

R 499/5

Sytuacje te dosyć często występują przy zunifikowanych relacyjnych pytaniach dorosłego:

- D: Czy wcześniej przed tą lekcją mogliście chodzić do biblioteki szkolnej?
dz: Nie.
D: A teraz?
dz: Tak.

R 120/2

Czasem dorosły nie daje za wygraną, próbuje nawiązać rozmowę, mimo wyraźnej niechęci dziecka, które nawet treścią swej wypowiedzi demonstruje niechęć do dialogu. W końcu przystaje grzecznie na wymianę wypowiedzi:

- D: A Danielku powiedz mi, jak ci się podoba w szkole?
dz: Dobrze.
D: Ale jak, lepiej było w przedszkolu czy gorzej?
dz: Nudno.
D: Nudno było w przedszkolu?
dz: No tak, w szkole jest więcej zajęć.
D: Ciekawiej jest, tak?
dz: Tak.

R 477/1

Bywa jednak, iż zachowanie dziecka jest nie tyle demonstracją braku interakcji, ile brakiem zgody na całą sytuację komunikowania się z dorosłym:

- D: Jest coś takiego, z czego mógłbyś się poprawić?
dz: Tak.
D: Powiedz mi o tym?
dz: Nie.
D: Zdradź mi tę tajemnicę.
dz: Nie.
D: Może potem?
dz: Um, nie.
D: Na pewno?
dz: Na pewno.

R 528/1

W innym wymiarze braku interakcji w rozmowie dziecka z dorosłym funkcjonują wskaźniki, którymi są wypowiedzi szablonowe, wypowiedzi niedostosowane do sytuacji i treści komunikacyjne, slogany, powtarzane bez zrozumienia czy też efekty tekstów szkolnych, z odmiany pisanej języka. Specyficzna jest komunikacja z dzieckiem, której efektem są wypowiedzi niedostosowane do sytuacji czy tematu. Wynikają bądź z braku zainteresowania, bywa, że podkreślonego przez dziecko:

D: ...nie ma czego Haniu, w szkole jest też bardzo fajnie. Powiedz mi Haniu taką rzecz. Czy ty wiesz, skąd się biorą dzieci?

dz: Nie.

D: Nie wiesz. A pytałaś kiedyś o to mamę?

dz: Nie.

D: Nigdy? A zastanawiałaś się kiedyś nad tym?

dz: Nie, bo ciągle się zastanawiałam, co będę robiła w szkole.

R 483/3

bądź też z naturalnego braku zainteresowania, wynikającego z różnicy zainteresowań między dzieckiem a dorosłym:

D: A ten ekopiknik był w szkole, tak? I to jest ta szkoła, do której ty będziesz chodzić?

dz: Tak. I kupiłam sobie jeszcze dwa lody, i kupiłam soczek.

R 539/3

Wyrazem braku zainteresowania jest stosowanie przez dziecko wypowiedzi szablonowych, przyjętych jako właściwe i typowe dla sytuacji, w której odbywa się rozmowa. Dorosły, stawiając pytanie, oczekuje rozwiniętej odpowiedzi, a otrzymuje potwierdzenie bądź zaprzeczenie lub powtórzenie przez odpowiedź wprost.

D: Dzień dobry Klaudia. Czy masz w domu jakieś zwierzątko?

dz: Mam.

D: Jakie zwierzątko?

dz: Dwie świnki morskie.

R 409/6

Może być to również odpowiedź szablonowa, której towarzyszy przyzwolenie dorosłego:

D: Jak było w szkole?

dz: Fajnie [milczenie].

R 87/1

Bywa, że dziecko demonstruje świadomość roli języka w nawiązywaniu interakcji i wskazuje na dorosłych jako tych, którzy za jej przebieg odpowiadają:

D: Powiedz mi, jakie to jest grzeczne dziecko?

dz: Że słucha rodziców i starszych, rodzeństwa starszego, jeżeli są mądrzy i wiedzą, co mają powiedzieć.

R 528/2

W czasie, gdy dziecko rozpoczyna naukę szkolną, pojawiają się w jego wypowiedziach zwroty z odmiany pisemnej. Są to efekty tekstów szkolnych. Trudno osądzić, czy jest to rezultat funkcjonowania edukacyjnych zwrotów językowych, czy też brak interakcji. Rozstrzygnięcie tej kwestii wymaga odrębnych badań. Z jednej strony, dziecko kształtuje kompetencję językową w miarę poznawania szkolnych wzorców językowych, z drugiej zaś, długość trwania rodzimego doświadczenia językowego, w stosunku do czasu przebywania dziecka w szkole jest zdecydowanie większa, a naturalne kontakty z dorosłymi, przybierające formy rozmowy, częstsze. Jednakże tekst:

D: Co widzisz na tym obrazku?

dz: Widzę, że przy stole siedzą dwie dziewczynki i dwóch chłopców przy koszyku.

R 294/1

nie jest czymś niezwykłym w rozmowie dziecka z dorosłym.

4.4. Doświadczenie relacji w rozmowie dziecka i dorosłego

Relacje między dzieckiem i dorosłym można scharakteryzować, określić dzięki wypowiedziom relacyjnym, wypowiedziom demonstrującym asymetrię relacji i strategię grzeczności.

Wypowiedzi relacyjne są efektem jakości kontaktu między dzieckiem a dorosłym w trakcie rozmowy. Ich egemplifikacjami są:

1. Wypowiedzi związane z planowaniem przebiegu porozumiewania się.
2. Wypowiedzi związane z tworzeniem przebiegu rozmowy.
3. Wypowiedzi związane z regulacją relacji dorosły — dziecko.
4. Wypowiedzi rozbudowujące relacje.
5. Wypowiedzi rozbudowujące rozmowę.
6. Wypowiedzi ułatwiające kontakt.
7. Wypowiedzi akceptujące samodzielność dziecka.
8. Wypowiedzi nieakceptujące samodzielności dziecka.
9. Wypowiedzi podkreślające zależność.
10. Wypowiedzi, których autor domaga się zaangażowania rozmówcy.
11. Wypowiedzi podkreślające wzajemne zaangażowanie.

Relacje bowiem znajdują swoje odniesienia zarówno w samej komunikacji, jak i we wzajemnym traktowaniu się partnerów. Obrazem tego będzie występowanie wypowiedzi odnoszących się do samodzielności dziecka, zaangażowania w sytuacje komunikacji i stanowiące o zależności komunikacyjnej dziecka od

dorosłego. Tworzą one specyficzny charakter porozumiewania się dziecka i dorosłego w rozmowie, wynikający z asymetrii relacji między dzieckiem i dorosłym. Potwierdzeniem tej asymetrii są reprezentacje wypowiedzi, a mianowicie:

1. Wypowiedzi stanowiące o gotowości do pomocy porozumiewania się.
2. Wypowiedzi doraźne odnoszące się do treści.
3. Wypowiedzi potwierdzające planowość rozmowy.
4. Wypowiedzi potwierdzające zależności dziecka.
5. Wypowiedzi potwierdzające niezależność dorosłego.
6. Wypowiedzi dziecka świadczące o demonstrowaniu siebie.
7. Wypowiedzi dorosłego, za pomocą których demonstruje on siebie.
8. Wypowiedzi dziecka relacjonujące układ „ja w świecie”.
9. Wypowiedzi potwierdzające brak możliwości zmiany rozmowy mówiącego i słuchającego.

Wspomniane wypowiedzi zawierają zespół wskaźników potwierdzających i opisujących funkcjonowanie kategorii opisu rozmowy dziecka z dorosłym w przestrzeni doświadczania komunikacji. W asymetrycznej relacji komunikacyjnej wyraźnie odróżniają się te wypowiedzi, które tworzą tak zwaną strategię grzeczności, używaną przez dziecko w kontaktach z dorosłym. Należą do nich:

1. Strategie komunikowania „wprost”, wyrażenia dosłowne.
2. Strategie grzeczności pozytywne.
3. Strategie grzeczności negatywne.
4. Strategie komunikacji pośredniej (zachowanie negatywnej „twarzy”).
5. Strategia wycofania się (unikanie konfliktów).

Szczegółowy opis jednostek analizy relacji komunikacyjnej, asymetrii relacji i strategii grzeczności odnosi się więc do osób będących uczestnikami rozmowy. Ich wzajemne widzenie się ma swój wyraz w wypowiedziach językowych i potwierdzone jest przez zaangażowanie i akceptację. Stąd grupy wypowiedzi planujące i rozbudowujące rozmowę. Wypowiedzi podkreślające wzajemne zaangażowanie towarzyszą narracji tematycznej i emocjom dziecięcym. Odpowiadają tej formie interakcji, w której pojawia się dialog. W analizowanym materiale sygnał taki płynął od dorosłego:

D: Aha! To super, to pewnie było też mnóstwo prezencików?

dz: Tak.

D: A który prezent sprawił ci największą radość?

dz: Od wujka.

D: A co to było takiego?

dz: (yy) to była lalka [...], która płacze, sika, i kupka.

D: O! Takiej to ja jeszcze nie widziałam. Super ta laleczka musi być...

Dorosły przez zainteresowanie tematem i chęć podtrzymania dialogu w naturalny sposób wzmacnia zaangażowanie dziecka w rozmowę. Służą temu również wtrącone w rozmowę stwierdzenia dorosłych:

D: porozmawiajmy razem.

R 21/2

D: zrobimy to, a potem będę gotowała.

R 484/1

O wzajemnym zaangażowaniu świadczy optymizm, który uzewętrznia dorosły:

D: A pogodziliście się w końcu?

dz: Dopiero tak na końcu przerwy.

D: Czyli wszystko w porządku, tak? To świetnie, to sobie usiądź.

Są jednak przykłady rozmów, których treścią jest podkreślenie wzajemnego zaangażowania dziecka i dorosłego w temat.

D: Moim zdaniem, będzie bardzo ciekawy, ponieważ wszystko wspólnie bardzo dobrze przemyśleliśmy.

dz: No tak. Ale pani mi pomoże.

D: Z wielką przyjemnością...

R 80/2

Szczególną aktywność wykazuje dorosły w wypowiedziach domagających się zaangażowania. Jest to wyrażone sekwencją kilku pytań równocześnie:

D: A kto miał taką małpeczkę? Jak dziewczynka? Do ciebie podobna?

dz: Nie wiem.

D: Nie wiesz, jaka dziewczynka do ciebie podobna miała taką małpeczkę? Tu chodziła z nią... kto?

dz: Pippi Langstrumpf.

R 483/2

lub typu: „a powiedz”, „opowiedz o tym”, „a co jeszcze...”

D: Sabinko, a tam z pewnością są jakieś wspaniałe potrawy?

dz: Tak, dobre są.

D: Niezłe, a ulubione twoje potrawy w tej restauracji?

dz: Nemki...

D: Co to jest? Opowiedz o tym.

dz: Takie naleśniki z grzybami.

R 12/5

lub „popatrz”, „co ty zrobisz”:

D: A powiedz, co ci się podobało na lekcjach dzisiaj, najbardziej?

dz: Mi się podobało... plastyka, technika.

D: Dlaczego?

dz: Bo robiliśmy ładne motylki, mogłam dużo pomóc pani.

R 504/5

lub tak jak w przypadku wypowiedzi domagających się zaangażowania stanowi o całej wymianie w rozmowie:

D: No to posłuchaj, mnie jeszcze, to tylko takie coś, chcesz powiedzieć pani dyrektor?

dz: Nie mam więcej nic do powiedzenia.

D: A pozdrowić jej nie chcesz?

dz: Chcę, pozdrawiam panią dyrektor.

R 528/1

Wypowiedzi relacyjne to również te, które demonstrują postawę dorosłego wobec samodzielności dziecka. Akceptacja tej postawy nie jest zbyt wyrazista i oznacza wyrażenie zgody na proponowaną przez dziecko linię działań:

dz: Mogę się sam rozebrać?

D: No dobrze, to się rozbierz i chodź!

dz: Tata, pokazać ci, mam dwie koszulki?

R 90/4

bądź akceptację postawy dziecka:

D: Kto wygrał?

dz: Mój kolega.

D: A ty zajęłaś które miejsce?

dz: Ja trzecie.

D: Trzecie? To też niedalekie. Brawo! A były jakieś nagrody?

R 539/4

Wypowiedzeniami sygnałnymi dla kategorii, określanej jako akceptacja samodzielności dziecka, są również stwierdzenia dorosłego.

D: Przecież to potrafisz...

dz: Ale... nie wiem.

D: Zrobisz, jak będziesz musiał...

R 124/1

Wśród przeprowadzonych rozmów nie ma wypowiedzi, która w sposób bezpośredni odniosłaby się do przypuszczenia, by dziecko wykonało czy zdecydowało o czymś samodzielnie. Sądzę, że samodzielność dziecka i jej relacyjny wymiar wymaga ponowienia badań o szerszym (niż tylko rozmowa) zakresie. Brak akceptacji na samodzielność dziecka, jako kategoria opisu rozmowy, ma swą reprezentację w szczególnych wypowiedziach dorosłych. Są to wypowiedzi o wyraźnym charakterze kontrolnym:

D: Pokaż pani, jak je umyłeś?

R 10/11

D: Bo ostatnio ci to nie za bardzo wyszło.

R 410/3

lub sterowanie czynnościami dziecka:

D: Jak zrobimy to, co mamy zrobić, to dostaniesz kartkę, kredki [chłopiec sięga po kredki, nie zwracając uwagi na R.].

D: Zostaw to, później będziesz się bawił... zostaw, ja to później wyciągnę, zostaw to, bo się pobrudzisz, chodź do mnie Adasiu!

R 178/3

lub mówienie dziecka:

dz: Przygody kucyków. Na początku jest ładna piosenka [śpiewa tę piosenkę i opowiada o treści bajki].

D: Wystarczy, opowiedz lepiej, jak się potem bawisz. Tymi kucykami?

R 542/5

Sytuacja szczególna w przypadku braku akceptacji samodzielności dziecka powstaje pod wpływem wypowiedzi dorosłego, w których podkreślona jest zależność dziecka.

D: Zostaw to, [...] ja to później wyciągnę, zostaw, bo się pobrudzisz, chodź do mnie Adasiu!

dz: [ociągając się] Nie da się tą kredą rysować.

D: Da się, ale jeszcze nie wiesz, jak to się robi.

R 178/3

Zależność dziecka od dorosłego bywa również demonstrowana mniej grzecznie:

D: No, słuchaj tylko!

R 293/2

Wraz z naciskiem akcentowym wypowiedzi te sprawiają wrażenie wyraźnego sterowania relacją ze wskazaniem na zależność w działaniach i w rozumieniu, od osoby dorosłej. Wśród jednostek analizy, za jakie przyjęto wypowiedzi dziecka i dorosłego w rozmowie, potwierdzono występowanie takich kategorii jak: wypowiedzi ułatwiające kontakt, wypowiedzi związane z przebiegiem rozmowy.

Wypowiedzi ułatwiające kontakt to kierowane przez dorosłych w stronę dzieci zachęty do nawiązania dialogu i następnie jego rozwijania. Należą do nich pochwały:

D: To cudownie, poradziłeś sobie świetnie!

R 188/1

D: Górala masz? A to super!... a jak ci się jeździ na tych rolkach, które tak strasznie chciałeś mieć? Masz te rolki?

dz: Mam...

R 539/1

Zachęta przyjmuje również postać powtórzeń:

D: I co oni pokazywali? Kamila..., co pokazywali ciekawego?

dz: Czarowali.

R 539/4

lub form niedokończonych, ale zawierających oczekiwanie na włączenie się dorosłego:

D: Wojtek z klasy...

dz: Pierwszej.

D: Czy pamiętasz ostatnie spotkanie? Ustaliliśmy, że Wojtek małymi kroczkami poprawi swoje...

dz: Zachowanie.

R 24/3

Inny wymiar relacji, występujących w rozmowie dziecka z dorosłym, demonstrują wypowiedzi, które te relacje rozbudowują lub regulują. W rozmowach tych widoczna jest rola dziecka i dorosłego regulująca wzajemne kontakty:

dz: A można powiedzieć, że latają?

D: Nie.

dz: Ale wiesz, tak się czasem mówi. I zamiast powiedzieć „przestań biegać” — mówi się: „przestań latać”.

R 542/1

Czasem dotyczy to relacji z dorosłym, poza rozmową

D: No, kto to był ten czwarty?

dz: Czwarty... ym...

D: A ty nie chciałaś uczestniczyć?

dz: Ale pani wybrała tych, co umią najlepiej odpowiadać na geografii, ci co więcej umią, ci co więcej uczą się.

R 484/1

Bywa też, że próby rozbudowania relacji z dzieckiem podejmowane przez dorosłego nie dają rezultatu:

D: A o której zaczynasz lekcje?

dz: ...

D: Ty chodzisz do klasy z Mateuszem?

dz: [potwierdza kiwając głową]

D: A siedzicie razem?

dz: [zaprzecza ruchem głowy]

D: Chciałabyś przychodzić tu stale?

dz: [wzrusza ramionami]

Opis rozmowy dziecka z dorosłym służy nie tylko analizie wypowiedzi odnoszących się do relacji z uczestnikami komunikacji. To także źródło tych kategorii, które odnoszą się do samej rozmowy jako działania. Są to kategorie związane z planowaniem przebiegu rozmowy, jej tworzeniem i rozbudowywaniem.

Wypowiedzi związane z planowaniem przebiegu rozmowy to domena dorosłego. Pojawiają się wraz z zadaniami związanymi z uczeniem się dziecka:

D: Powiedz mi, do czego... urządzenia techniczne w twoim domu... nie... najpierw je wymień.

R 39/3

Czasem dorosły planuje przebieg rozmowy, odnosząc się do wcześniejszych doświadczeń dziecka, a następnie oczekuje ich rozwinięcia.

D: Opowiadałaś mi ostatnio Wiktoria, że byłaś w czasie ferii u babci...

R 80/5

Wypowiedzi tego typu często zaczynają się od polecenia „powiedz mi” czy „poopowiadamy sobie”:

D: Powiedz mi, słyszałam, że ty ostatnio miałeś swoje urodzinki? Które to już...?

dz: yyy... siódme...

R 149/2

D: Poopowiadamy sobie o porze roku.

R 74/3

Forma „poopowiadamy sobie” wskazuje na to, że rozmowa, którą planuje dorosły, ma być tylko wymianą wypowiedzi.

„Powiedz mi”, „opowiedz” to te formy inicjowania rozmowy, które nadają kierunek wypowiedziom dziecięcym. Bywa, że dziecko na taką formę się nie godzi i sprzeciwia się planowaniu rozmowy przez dorosłego:

D: Popatrz na mnie i powiedz, czy zrobisz coś złe? Kogo należy przeprosić?
A może nikogo? Adrian, chcesz o tym porozmawiać.

dz: Nie.

D: Czy porozmawiasz o tym z wychowawcą?

dz: ...

R 226/3

lub oczekuje od dorosłego konkretnej wskazówki co do jego oczekiwań:

D: Co u ciebie Agata słyszać?

dz: No, a na przykład, co by ci tu powiedzieć?

D: A na przykład, o której Damian chodzi do pracy?

dz: Do pracy? Zależy... zazwyczaj rano chodzi sobie o wpół do ósmej, pracuje, a później wraca o czwartej.

R 435/1

W analizowanych nagraniach występują również i takie rozmowy, które nie mają znamion świadczących o tym, iż dziecko samo planuje rozmowę. Dorosły przed jej rozpoczęciem oczekuje od dziecka potwierdzenia tego faktu:

D: Chciałeś ze mną porozmawiać? O czym mamy rozmawiać?

dz: Na temat yyy pracy w szkole.

D: Czyjej pracy? Mojej czy twojej?

dz: Mojej. Tak...

R 344/1

Po zapewnieniu przez dziecko o chęci rozmowy dorosły domaga się określenia jej tematu. Tu dziecko napotyka trudność, określa temat, ale rozmowa jest o czymś innym.

dz: Chciałem z panią porozmawiać.

D: O czym chciałbyś ze mną porozmawiać?

dz: O mojej kuzynce, bo my się fajnie bawimy.

D: A jak?

dz: Pod stołem jest nasza tajna kryjówka.

D: A co tam robicie w tej kryjówce?

dz: No chowamy się, wychodzimy, chowamy się, wychodzimy.

R 528/3

Wypowiedzi rozbudowujące rozmowę, które kieruje dorosły w stronę dziecka zawierają słowo „jeszcze” jako wskazanie oczekiwania dorosłego na rozwinięcie wypowiedzi dziecka:

D: Aha, a co jeszcze robiliście?

R 90/5

D: Kajtusi, opowiedz mi coś o tej Emilce.

D: A co jeszcze w tej Tunezji na wakacjach robiliście?

R 10/1

Jednakże wskazanie przez „jeszcze” na rozbudowanie rozmowy nie jest skuteczne.

D: Tak, co ciekawego jeszcze dowiedziałyście się, co ciekawego mogłybyście opowiedzieć mnie, swoim kolegom?

dz: [milczy]

R 81/2

Inny rezultat uzyskują dorośli, którzy sami przez własne uwagi i wypowiedzi tematyczne rozwijają rozmowę

D: Cieszysz się, że masz tych braci?

D: To znaczy, że ty jesteś jeden rodzynek wśród rodzeństwa — dziewczynka. I co? A to jest taka łatwa rola czy trudna?

dz: Trudne trochę.

D: A na czym polega ta trudność?

dz: Niekiedy to jeszcze muszę naszykować kolację, przebrać braciszka i jeszcze muszę w tym czasie pomyć po obiedzie.

D: To znaczy, że ty masz wiele obowiązków, że ty jesteś prawą ręką mamy!

R 191/1

D: A ty... pojedziesz kiedyś do zoo? Mama mówiła, że ciebie zabierze.

dz: Ja bym chciała takie, co umieją „fligać alajne”. Takie bym chciała widzieć.

D: A kiedy pojedziesz do zoo? Chyba jak do bliźniaków pojedziesz. To tam zobaczysz. To ta jest malutka przy tych, co w zoo zobaczysz. Zobaczysz, jakie tam będą wielkie. Różne, małe i takie i takie wielkie.

dz: A będą tam też „ku” byli, a jeszcze takie „ferdie” różowe. Ja widziałam takie różowe.

R 483/2

W rozmowie 483/2 dorosły poza rozwinięciem tematu wprowadził elementy emocjonalne, co spowodowało rozwinięcie wypowiedzi dziecka.

4.5. Doświadczenie asymetrii relacji w rozmowie dziecka i dorosłego

Asymetria relacji, której doświadcza dziecko w rozmowie z dorosłym, wynika z samej różnicy wieku, zależności i tym samym konsytuacji różnicy doświadczeń, wzajemnego postrzegania, określonych intencji, celów i motywacji do podjęcia rozmowy. Podstawową cechą asymetrii jest różnica w roli dzieciństwa i dorosłości (por. rozdział 3.) w diadzie rozmawiającej. Wśród wypowiedzi, stanowiących jednostki analizy dla kategorii asymetrii relacji, przyjęto za wskaźnikowe następujące typy:

- wypowiedzi świadczące o gotowości do pomocy w rozmowie,
- wypowiedzi potwierdzające planowość rozmowy,
- wypowiedzi potwierdzające zależność dziecka,
- wypowiedzi potwierdzające niezależność dorosłego,
- wypowiedzi dziecka demonstrujące siebie,
- wypowiedzi dziecka relacjonujące układ: „ja w świecie”.

Szczególnym przypadkiem demonstracji asymetrii relacji dziecko — dorosły w diadzie rozmawiającej są te wypowiedzi, które stanowią o gotowości do pomocy. Dorosły pomoc swoją rozumie jako coś naturalnego, tymczasem podkreśla ona niedojrzałość dziecka i zależność:

D: To ja ci poradzę. Może nie będziesz się tak za bardzo przejmować, nie płacz, tylko miej dużo cierpliwości.

R 114/1

lub sugeruje ocenę odpowiedniości tematu dla dziecka:

D: Gdy będą pytania niejasne... ja ci pomogę.

R 243/3

D: Właściwie... słuchaj, żeby było razem łatwiej..., ja ci będę mówiła zagadki, a ty spróbuj poznać... [Nauczyciel zachęca dziecko, oferując pomoc, po czym stawia pytania nie będące zagadką].

D: Po czym poznamy wiosnę?

R 81/3

Wypowiedzi, świadczące o gotowości do pomocy w rozmowie, są bardzo charakterystyczne:

D: No, co jeszcze możesz powiedzieć.

R 74/3; 132/2

lub

D: A ja jestem ciekawa...

R 106/2

lub wskazują na współudział dorosłego w danej czynności.

D: A może łatwiej będzie policzyć jabłka jak je wyjmiesz z koszyka i ułożysz w szeregu? Zrobimy to razem... dobrze?

R 51/1T

D: Proszę Kinga, skoro już do mnie wstąpiłaś, to usiądź i powiedz, co nowego u ciebie słysząc w tym tygodniu, czy w tym dniu, bo nie rozmawialiśmy dość długo.

R 540/1

Pomoc dorosłego narzuca również i temat rozmowy. Nie jest to zwykle po myśli dziecka:

dz: No bo opowieść mi się podoba. Najładniejsza ta opowieść...

D: Opowieść?... A co masz na myśli, mówiąc „opowieść”?

R 59/2T

W sytuacjach przedstawianych przez dzieci dorosły, sugerując pomoc, w rzeczywistości przedstawia gotowe rozwiązanie, przy czym nie bierze pod uwagę opinii dziecka.

D: No to ja ci pomogę – w jaki sposób zostać przyjacielem kogoś. Na przykład Paweł ma kłopoty w nauce... co wtedy?...

R 454/4

D: Umiesz liczyć?

dz: Nie.

D: Więc zrobimy to razem, a ty potem pokolorujesz... dobrze?

dz: Dobrze.

R 151/2

Wypowiedzi dorosłego, stanowiące o gotowości pomocy w rozmowie, potwierdzające asymetrię relacji, określić można w kategoriach sytuacji oceny dziecka, obrony i pułapki zastawianej przez dorosłego, by uzyskać określony cel:

D: A trudne było Grzesiu czy łatwe?

dz: Ja już się nauczyłem.

D: Ty się nauczyłeś, dla ciebie było łatwe... tak?

Pytanie, które mogłoby wiązać się z pomocą, staje się oceną zadań i osoby dziecka, oceną, w której dorosły zawarł stwierdzenie, że trudnych zadań Grześ

zrobić by nie umiał. Linia obrony dziecka sprowadza się do braku akceptacji wyrażonej w milczeniu, które może sugerować, że dziecko przeczuwa pułapkę:

- D: Dawid, powiedz mi, twoim zdaniem, jaki powinien być idealny nauczyciel, którego chciałbyś mieć? Jakimi cechami powinien się charakteryzować?
 dz: Powinien być dobry.
 D: Dobry i jaki jeszcze?
 dz: [milczy]
 D: Tylko dobry? Co to znaczy, że powinien być dobry?
 dz: [milczy]
 D: Dobry, to znaczy, że powinien każdemu mówić, że wszystko wspaniale, nawet jeśli to zrobił źle?
 dz: Tak.

R 165/1

Bywa jednak, że rozmowa kończy się wyraźnym sprzeciwem:

- D: A rozmawiacie z kolegami, co zabierzecie na tą „zieloną szkołę”, co będziecie tam robić?
 dz: Na razie nie.
 D: Na razie nie, a wyobrażasz sobie tę jazdę pociągami?
 dz: Okropna.
 D: Czemu okropna będzie, przecież ty lubisz jeździć pociągami?
 dz: Ale na leżać, a nie siedzieć.
 D: A ile was tam będzie w przedziale?
 dz: Chyba najprawdopodobniej ośmiu.
 D: Z kim byś chciał być w tym przedziale, na pewno z dziewczynami?
 dz: W życiu!
 D: Czemu nie, dziewczyny są spokojniejsze, będą spać!
 dz: Wole nie!
 D: Czemu nie? A jak tam będzie z jedzeniem na tej „zielonej szkole”?
 dz: Znając mnie, na pewno okropnie.
 D: Czemu okropnie? [...]

R 458/2

Pomoc dorosłego nie przyniesie oczekiwanego rezultatu wobec niechętniej i kategorycznej postawy dziecka. Na odrębną grupę składają się te wypowiedzi, które odnoszą się do zależności dziecka i niezależności dorosłego. Wiążą się one z różnymi innymi, występującymi w sytuacjach gotowości do pomocy czy nawiązywania interakcji. Potwierdzeniem ich wystąpień są formy typu:

- dz: Dobra...
 dz: Tak, już rozumiem.

R 107/2

dz: Tak, nie będę,...

R 74/3

D: A czy ty wiesz...

D: Dzisiaj porozmawiamy...

D: No właśnie, co teraz robicie...

D: Czy dziecko może...

R 217/2; 216/2

są to też wypowiedziane przez dorosłego sądy o dziecku:

D: Aha, to on szedł z kolegami. No i co to było...? Który z was zaczął?...
dz: No, ale to tak bez żadnej przyczyny zaczęli...

D: Ale ty się musiałeś widocznie narazić czymś Sławkowi.

R 404/5

bądź sterowanie czynnościami dziecka:

D: Ewka, jak przyjedziesz do domu, poproś mamę, aby pomogła ci się umyć i dała czyste ubranie, a teraz umyj ręce i buzię...

dz: A po co...?

R 52/4T

Demonstrowanie niezależności dorosłego w trakcie rozmów z dzieckiem jest również składnikiem innych sytuacji, takich jak gotowość do pomocy czy nawiązanie interakcji. Są to wypowiedzi typu:

D: Wezwałam ciebie...

R 148/1

D: Powiedźcie mi...

R 49/3 i inne

D: Powiesz mi może...

R 318/2

D: Co mi na o pytanie odpowiesz...

R 243/3

D: Są pytania, na które musisz udzielić odpowiedzi...

R 243/3

Zaimkowe potwierdzenie swojej niezależności jest swoiste dla dorosłego. Przybiera również formę pełnej wypowiedzi:

D: Aha, a jakbyś chciał przybliżyć się i dotknąć... potrafiłbyś je dotknąć...?

dz: [milczy].

D: Nie wiesz?! Ja ci powiem...

R 483/4

Demonstracja niezależności dorosłego w rozmowie z dzieckiem przybiera czasem formę czytelnej deklaracji:

D: Wy nie musicie wszystkiego wiedzieć o nauczycielach. Tyle ile trzeba, albo ile zdążycie zauważyć...

R 135/6

Przykładów, które można by wpisać do kategorii wypowiedzi „dziecko demonstrujące siebie”, jest bardzo dużo, poczynawszy od stwierdzenia, kim jestem, do własnych przekonań i najbliższego otoczenia. Demonstracja siebie jako osoby to demonstracja siebie jako dziecka:

dz: Ale dobrze, że już mnie przydzieliła do sopranów, a nie do altów, bo w sopranach ja mam koleżankę, ale z drugiej strony — lepiej by było być w altach, bo ja Anki się panicznie boję.

D: A ona co ci robi, że się jej boisz?

dz: Nie, mi nie robi, ale ona ma 19 lat.

R 458/5

Często są to wypowiedzi wtrącane do przebiegu rozmowy:

dz: a ja umiem rysować nuty.

R 234/1

dz: proszę zobaczyć, jaka jestem talentowa.

R 234/2

dz: jestem bardzo, bardzo wesoły?

R 236/1

Dzieci świadome swoich umiejętności bardzo się nimi chwalą. Nie tylko, kiedy je wykonują, ale i również demonstrując to, że je lubią:

D: Czy wszystkie już przeczytałaś?

dz: No nie, ale lubię oglądać ilustracje i zdjęcia. Potem dopiero czytam to, co mnie najbardziej interesuje.

R 15/3

D: A co na to wszystko mówią twoi rodzice?

dz: Moi cieszą się z sukcesów... zwłaszcza w szkole... Bo teraz nauka dla mnie najważniejsza, a wszystko inne to moje hobby... nie mają one wpływu na oceny szkolne.

R 261/2

Dziecko mówi nie tylko o swoich sukcesach, ale prezentuje siebie jako osobę stanowczą i świadomą swoich zadań. Bywa jednak inaczej:

dz: Lubię biegać wolne i pompki...

D: To są raczej ciężkie ćwiczenia.

dz: Tak, ale inne mi nie odpowiadają.

D: A to dlaczego?

dz: Sam nie wiem, po prostu nie mam pojęcia.

R 525/5

Dziecko demonstruje również swoją zaradność, pokazując siebie jako człowieka zorganizowanego:

D: Jak jesteś głodny, to co robisz?

dz: Jak jestem głodny, to robię sobie frytki albo kromki.

R 96/1

D: Pływasz już, czy tylko bawisz się w wodzie?

dz: Nie pływam? Ja umiem pływać.

D: No to z WF-u na pewno będzie piątka, tak?

dz: No ja ostatnio dostałem piątkę za fikołka, bo zrobiłem w powietrzu, nie na głowie.

R 540/1

Reakcja dziecka zmienia planowany temat rozmowy. Dziecko demonstruje siebie wobec treści, za pomocą której dorosły próbuje potwierdzić własny obraz dziecka. Czasem jest to reakcja bardzo konkretna:

D: A nie chciałbyś mieć brata albo siostry?

dz: Nie.

R 476/5

Dziecko nie cofa się przed sprzeciwem wobec narzuconego przez osobę dorosłą, własnego wizerunku:

D: I używała brzydkich wyrazów, tak? A ty jak myślisz, w porządku się zachowujesz? No, jak to jest, Andrzejku?

dz: Tak i nie.

D: Tak i nie, a czemu czasem nie?

dz: Ale, o co chodzi w ogóle?

R 23/1

D: Wojtku, podejdź proszę do mnie!

dz: Ale po co mam podchodzić?

R 257/3

Sprzeciwia się również wtedy, gdy dorosły przez swoją dociekliwość tworzy sytuację, w której dziecko czuje nieprzychylność wobec swojej osoby.

D: Które byś chciała?
 dz: To...
 D: Dobrze, przeczytaj polecenie.
 dz: Już... [czyta] Wybierz samogłoski. Co to jest?
 D: „Z”.
 dz: ...z wyrazów i wybierz...
 D: Nie...
 dz: Wypisz je...
 D: Tak.
 dz: Tego już nie przeczytam!

R 239/3

D: Miałaś też marzenie, które się ma spełnić...?
 dz: Tak.
 D: Możesz nam zdradzić...
 dz: ymm... [milczy].
 D: No jakie to było marzenie?
 dz: No... [milczy].

R 539/1

Na pytanie: „jaki jesteś?” dziecko może zaskoczyć dorosłego wypowiedzią, której ten nie oczekiwał:

dz: Ale ja nie chcę mówić, co jest bestią we mnie.
 D: Co?!
 dz: Myślę, że tą bestią jest lenistwo. Lubię czasem się polenić...

R 461/3

Również dorosły demonstruje siebie w trakcie rozmowy z dzieckiem. Wypowiedzi dorosłego stanowią reprezentację tej kategorii. Można je podzielić na dwie grupy:

- wskazujące na dziecko jako osobę sprawniejszą, bo młodszą,
- demonstrujące rolę i umiejętności przypisane dorosłemu.

W ten sposób kreowany jest obraz. Dorosły to ten, który gdyby chciał, to mógłby umieć to, co dziecko.

D: Wiesz, ja nie umiem. Jeszcze nigdy nie próbowałem jeździć na rolkach.

R 539/1

D: Ja chodzę szybko do pracy, ale tak szybko jak wy biegać nie potrafię.

R 540/4

Typowa jest demonstracja dorosłego, który potrafi coś lepiej od dziecka:

D: Zostaw! Ja to później wyciągnę...

R 178/3

D: Poszukaj w tekście szybciotko, bo ja znam ten tekst i wiem, co to za zwierzątko spodziewa się dziecka, tak jak to ładnie określiłaś.

R 254/2

lub pokazuje siebie jako wzór do naśladowania:

D: Tak, wiesz, jak ja byłam w twoim wieku, a nawet młodsza, to już sadziłam...

R 235/2

Są też wypowiedzi, w których podstawą jest ocena dziecka przez dorosłego:

D: W każdym razie ja się bardzo zdenerwowałam, jak się dowiedziałam o tym, co wyście robili podczas nieobecności nauczyciela.

R 484/1

D: A ładnie tak oszukiwać? Tata zawsze mówił, żebyś nie oszukiwał w grze.

R 90/5

Słowo „mówił” jest istotne. Odnosi prawdę do przebiegu mówienia w rozmowie, a nie do faktu.

W rozmowach, w których dziecko doświadcza komunikacji z dorosłym, występują również te kategorie wypowiedzi, które relacjonują układ między dzieckiem i światem. Świat jest reprezentowany przez dalekie odniesienia do przestrzeni i perspektyw czasowych:

dz: Najlepiej lubię bawić się takim jednym kącikiem.

D: W jakim kąciku?

dz: W kąciku lekarskim.

D: Aha, macie teraz zorganizowany kącik lekarski?

dz: No, w kąciku lalek mamy teraz kącik lekarski.

D: Mhm, a kim ty jesteś, gdy bawicie się w kąciku lekarskim?

dz: Lekarką, niekiedy szczepię dzieci.

D: A chciałabyś być lekarką?

dz: Nie, ja chciałabym być modelką.

D: Jesteś wysoką, szczupłą dziewczynką, masz szansę.

dz: [przerywa] Ja zawsze, jak byłam mała, od małości, powiedziałam, jak ktoś mi się pytał, kim będę, kim ja chcę zostać, jak będę dorosła, jeszcze nie umiałam mówić modelką, to powiedziałam, że będę się ładnie ubierać i będę się pokazywać ludziom.

D: Tak, a coż takiego robią modelki, wiesz?

dz: Hm, różnie się przebierają i się pokazują w telewizji.

D: Mhm...

dz: A później kto będzie miał najładniejszy strój, to wygrywa różne nagrody.

D: Chciałabyś wygrywać różne nagrody, a co takiego chciałabyś wygrać?

dz: Wycieczkę na Hawaje.

D: I co robiłabyś na Hawajach, z kim tam byś pojechała?

dz: [zastanawia się] z moją mamą i tatą.

D: A siostrę zabrałabyś?

dz: No.

R 191/1

Bywa to świat nie tylko z wyobrażeń czy telewizji, ale i doświadczeń bezpośrednich:

D: Gdzie jedziecie na wakacje?

dz: Nie jestem pewny. Albo nad morze, albo na Węgry. W tamtym roku byliśmy na Węgrzech. Mieszkaliśmy w jednym domu, a potem w drugim mieszkała taka pani, co dała nam klucze...

R 306/1

D: Aniu, czy możesz nam powiedzieć o swoich marzeniach?

dz: Moim marzeniem jest wyjechać za granicę, jak już będę duża i zostać tam na dłużej i pracować.

R 240/1

Dziecko, wyjaśniając swój stosunek do otaczającego świata, odnosi się do rodziny i bezpośrednich kontaktów, demonstrując swoją rolę i znaczenie:

D: Masz brata? Ile ma lat?

dz: Jest malutki, opiekuję się nim, jak mama i tata są w pracy. Mama pracuje w sklepie rybnym, a tata prowadzi firmę.

R 240/1

Obowiązki domowe stanowią dla dziecka część życia rodzinnego. Podlegają utożsamieniu z osobą:

D: Kim chciałabyś być, jak dorośniesz?

dz: Panią doktor...

R 114/5

Czynności wykonywane przez dorosłych są dla dziecka potwierdzeniem zmiany roli w układzie dziecko — dorosły, potwierdzeniem ważności i należytych umiejętności:

D: No dobrze Marcinku, co jeszcze?

dz: Już nic. Będę miał dużo roboty. Kury będę karmił.

D: Wujek ma kury?

dz: Nie.

D: To u kogo?

dz: U siebie... w domu.

R 22/3

D: Co na to prawdziwi aktorzy?

dz: No chyba byli zadowoleni i dali nam dyplomy... dyplomy nam dawali.

D: A co było na tych dyplomach napisane?

dz: Było napisane, że ta osoba... Ja Martyna Kaim... przedstawiła scenkę o makowej wojnie i koźlątkach... i tam były jeszcze podpisy aktorów i dyplom był koloru niebieskiego w gwiazdki.

R 191/1

Postrzeganie dorosłego w świecie, w wypowiedziach dziecka, jest przez dorosłego niezauważone.

D: Musisz uważać, bo jak auta jadą to jeszcze, oj, ktoś potrąci, a ty nie sięgasz nóżką do ziemi.

dz: No sięgam już.

D: A tata opuścił ci jeszcze siedzonko niżej?

dz: Nie, bo mi nie trzeba opuścić.

D: Nie trzeba... umiesz już wskakiwać. A kierownicę ci tata obniżył?

dz: Ja nie chciałam.

R 472/2

Relacje w rozmowie dziecka z dorosłym są szczególnie widoczne w wypowiedziach jej uczestników. Z jednej strony, mamy więc do czynienia z sytuacją wymiany wypowiedzi, odnoszącą się do demonstrowania własnej osoby, szczególnie dorosłego i tworzenia zależności o określonym wskazaniu na nadrzędność i podrzędność. Z drugiej strony, dziecięce doświadczenie asymetrii relacji pojawia się nawet wówczas, gdy dorosły deklaruje pomoc we współdziałaniu, wskazując na siebie, jako gwaranta działania dziecka.

4.6. Doświadczenie skuteczności przekazu w rozmowie dziecka i dorosłego

Skuteczność przekazu, którego autorem jest dziecko, mieści się w możliwościach formułowania i odbioru wypowiedzi tak, by właściwie informacja została odebrana. W rozmowie dziecka z dorosłym jako kategorię doświadczenia skuteczności przekazu komunikacyjnego wybrano:

1. Wystąpienie językowego sygnału świadomości własnej intencji.
2. Wystąpienie językowego sygnału chęci domyslenia się intencji.
3. Wystąpienie językowego sygnału przewidywania oczekiwań odbiorcy.
4. Wystąpienie wypowiedzi świadczących o doborze kodu znanego tylko odbiorcy.
5. Wystąpienie wypowiedzi świadczących o koncentracji uwagi na sygnałach przekazywanych przez nadawcę.

Skuteczny przekaz powinien wywołać oczekiwaną przez współpartnera reakcję uczestnika komunikacji. W rozmowach dzieci z dorosłymi bywa różnie, szczególnie gdy świadomość własnej intencji jest przez dziecko wyrażona, wobec ukrytej intencji dorosłego:

dz: To jest bardzo ładna gazetka, szczerze powiem

D: Ale nie myślisz, że tu jest troszeczkę za mało tych... obrazków?

dz: [milczy]... yhy...

R 501/1

[W domyśle: Przecież powiedziałem, że wystarczy i nie będę nic więcej robił].

D: Te osoby [nauczycielka zapisuje nazwiska na kartce]. No dobra! I to jest takie króciutkie [nauczycielka przegląda tekst w podręczniku]. Tak. Jedna, dwie. Takie trzy zwroteczki. A to się powtarza jeszcze gdzieś? [nauczycielka nadal przegląda podręcznik] aha, tutaj jest jeszcze raz... na koniec. Czyli co do tych słów tylko mam zrobić, dopasować jakąś melodię, tak?

dz: Uhm.

R 468/2

[dz — nie jest to konieczne, nie musimy śpiewać] [D — będziecie śpiewać, bo tak chcę]

Bywa też tak, że wypowiedź dziecka w rozmowie odnosi się do rzeczywistości poza rozmową i jest wyraźnie intencjonalna.

D: Jacku, czy lubisz chodzić do szkoły?

dz: Tak, lubię, bo tam jest bardzo dużo przyjacieli, mili nauczyciele, jest ogółem fajnie.

R 469/5

Dorośli swoją intencję werbalizują prostym wyrażeniem „chciał(a)bym”:

D: Chciałabym, abyś mi powiedziała córeczko, co najbardziej ci utknęło w pamięci po tej wycieczce.

R 274/2

D: Chciałabym, żebyś się uśmiechnął, bo mnie wiosna kojarzy się z uśmiechem, a tobie nie?

R 85/1

Sygnal świadomości własnej intencji może być przez dziecko różnie formułowany i bywa zupełnie ignorowany przez dorosłego.

D: A w nocy to ty o której chodzisz spać?

dz: Jak dobrze pójdzie, to o wpół do dziesiątej.

R 22/1

Dziecko, przewidując intencje dorosłego, reaguje w wymianie wypowiedzi w sposób zaskakujący skutecznością:

- D: Robert, przedstaw się, jak się nazywasz.
dz: Nazywam się Robert Cieślak.
D: Do której klasy chodzisz?
dz: Do I c.
D: Słuchaj, chcę, żebyś powiedział mi, co ty lubisz robić najbardziej, gdy masz dużo czasu.
dz: Bawić się, grać w piłkę, grać na komputerze.
D: A czy masz jakieś ulubione gry na komputerze?
dz: Wszystkie...

Świadomość własnej intencji dziecka wiąże się z językowym sygnałem domyślenia się intencji rozmówców. To dorosły sygnalizuje dziecku, jakie ma intencje, stawiając pytania.

- D: Kasiu, jak było w szkole?

R 133/1

Zwykle dziecko domyśla się i relacjonuje swój dzień w szkole. W wypowiedziach dzieci, po intencjonalnym pytaniu dorosłego, padają różne odpowiedzi. Mogą one jednoznacznie wskazywać na stosunek dziecka do poruszanego tematu:

- D: A chyba śpiewaliście taką jakąś piosenkę na Dzień Kobiet, nie?
dz: Jedną.

R 504/1

Lub rozmijać się ze zrozumieniem przez dziecko:

- D: Powiedz coś więcej o swojej grupie.
dz: Moja grupa jest bardzo dziwna.
D: Dlaczego?
dz: Bo nie chce latać!

dz: Gdy kot miauczy, to ona dostaje gęsiej skórki.
D: A może rybki?
dz: Też mogłyby być. Ale siostra gdyby je zobaczyła, to bym rybek nie miał, bo by je zjadła.
D: Naprawdę?

R 542/1

R 120/4

Czasem brak odebrania intencji dziecka przez dorosłego wywołuje sprzeciw, kategorycznie przez dziecko demonstrowany.

D: Czemu nie grasz w komputer?

dz: No nie wiem, ja po prostu nie mam czasu grać.

D: Wolisz patrzeć na telewizor niż grać?

dz: Mama, bez przesady. Ale ja, ja...

R 90/1

Odrębną grupę wskaźników w opisie skuteczności przekazu w rozmowie stanowią kategorie odnoszące się do kodu porozumiewania się dziecka z dorosłym. Są to:

1. Wystąpienie reprezentacji wypowiedzi świadczących o doborze kodu znanego odbiorcy.

2. Wystąpienie reprezentacji wypowiedzi świadczących o koncentracji uwagi na sygnałach przekazywanych przez nadawcę.

Dorosły demonstruje koncentrację uwagi na wypowiedzi dziecka przez pytanie o uszczegółowienie wypowiedzi wcześniejszej, domagając się następnych odpowiedzi:

D: A jak tam się obchodzi święta, czy tak jak tu u nas, czy troszeczkę inaczej?

dz: Troszeczkę inaczej.

D: A co dostałeś pięknego od zajączka?

dz: Jajko niespodziankę, czekoladę i cukierki.

D: Słodczyce. Dobrze, a co po tym śniadanku robiliście?

dz: No, poszliśmy na dwór, potem tam 20 minut poczekaliśmy i goście jadą!

D: To jeszcze się goście do was zjechali? Oj, to już tam musiało być was bardzo dużo. A pamiętasz ile wszystkich było razem?

R 469/3

Potwierdzeniem koncentracji dorosłego na wypowiedzi dziecka bywa jej powtórzenie:

D: Kiedy jest szczęście?

dz: Kiedy jest dobrze...

D: Aha, czyli coś się zrobi dobrze, albo coś się znajdzie. Kiedy jeszcze jest szczęście?

R 539/5

Również i emocjonalność wypowiedzi dorosłego podkreśla jego koncentrację na wypowiedzi dziecka

D: Ojejku, ale tu brakuje jeszcze chyba czegoś.

dz: No, czegoś brakuje na pewno! Tylko nie wiadomo czego, trzeba pomyśleć...

R 502/1

D: I co... i mówisz, że nie dociera do ciebie...

R 22/1

D: No ja cię rozumiem Filipku, no to musisz inteligentnie unikać oczu nauczyciela. Posłuchaj, co ci powiem.

R 2/1

Dziecko nie okazuje swojej koncentracji na wypowiedzi dorosłego w sposób, który można by ująć w reprezentacji wypowiedzi.

Dobór kodu znanego dziecku — ze strony dorosłego i znanego dorosłemu ze strony dziecka nie oznacza zmian czy doboru języka. Dziecko i dorosły mówią tym samym językiem, ale kodowanie znaczeń w tym języku jest różne. Wynika to z asymetrii wiedzy i doświadczeń, wynika też ze sprawności językowej. O tym, że dorosły i dziecko dopasowują swoje kody w trakcie porozumiewania się, świadczą rozmowy rodzinne.

D: Dziecko i jeszcze na dodatek, dziecko i cu...

dz: kiereczek...

D: i po...?

dz: i po...

D: i po-two-rek..., i potworek, tak?

dz: Ha, ha, ha. Nie!

D: Ale kochasz mamusię?

dz: Tak.

D: No to chodź, mi daj buziaczka! A uściskaj mnie mocno! O, o, dusi mnie!

R 504/1

Bywa, iż ta sama wypowiedź ma inne konotacje dla dorosłych i dzieci. Dorosły, stosując swój kod, uzyskuje inną odpowiedź, niż można by było oczekiwać.

D: A powiedz mi Szymon, w jaki sposób ty się bawisz z misiem, co z nim robisz?

dz: Ruszam mu nogami, rękami.

R 203/2

dz: Aż tak bardzo nie, chociaż troszkę czułam się jak piecyk.

D: Jak co!?

dz: Jak piecyk, bo byłam taka gorąca.

R 494/1

D: A z czym się tobie kojarzą?

dz: Święta Wielkanocne kojarzą mi się z... jakimś takim, że idzie się do kościoła.

R 200/1

D: Chciałabym się was zapytać, jaki powinien być prawdziwy przyjaciel. Proszę, Tomek, powiedz.

dz: Prawdziwy przyjaciel powinien być dobry.

D: Co to znaczy, że jest dobry?

dz: Żeby nie bił kolegów, żeby był grzeczny.

R 90/5

4.7. Strategie grzeczności w rozmowie dziecka z dorosłym

Strategia grzeczności to specyficzna odmiana komunikacji, której celem nie jest przekaz treści, a wywołanie doznań i wrażeń. Odniesiona jest zatem szczególnie do osób porozumiewających się, a jeżeli nimi są dorośli i dziecko, przyjmuje szczególnie wymiar.

W analizowanym materiale, pochodzącym z nagrań rozmów, określłam cztery wskaźniki do opisu kategorii strategii grzeczności w rozmowie:

1. Strategie komunikowania „wprost”, tzn. wyrażenia dosłowne.
2. Strategie grzeczności pozytywne.
3. Strategie grzeczności negatywne.
4. Strategie wycofywania się.

Strategie komunikacji „wprost” to wyrażenia dosłowne, określające postawę grzeczności między rozmówcami:

D: proszę
D: proszę cię
D: dziękuję bardzo

R 244/3

D: dziękuję ci
D: o, jak miło
D: bardzo ładnie

R 293/2; 107/2

D: dobrze
D: czy mogłabyś...
D: ślicznie
D: pięknie

R 418/4; 120/4; 539/1; 269/2; 542/5

Wiążą się one z zachętą wyrażaną przez dorosłego wobec rozmowy z dzieckiem.

D: Chodź do mnie, Adasiu.

R 178/3

Zachęta wyrażona jest albo na początku rozmowy, albo na końcu.

Są także rozmowy, w których wypowiedzi grzecznościowe dorosłych wyrażane „wprost”, są oddane przez emocjonalny wyraz zainteresowania tematem:

D: No to jaką mieliście tą pracę?

dz: Żeby narysować obrazek, żeby pokolorować obrazek i go podpisać po angielsku.

- D: Zrobiłaś to? Pokaż mi.
dz: Tak.
D: Taki gotowy obrazek z książki.
dz: Tak [dziecko pokazuje obrazek].

R 528/2

Grzeczność okazywana wprost wpisana jest też w tzw. strategię grzeczności pozytywnej. Służą one temu, czemu grzeczność powinna służyć: pozytywnemu nastawieniu rozmówców do siebie. Mają prostą postać dialogu:

- D: Bardzo mi się podoba, jak czytasz.
dz: Dziękuję.

R 80/2

- D: Karolinko, możesz tu podejść do mnie na chwilę?
dz: Słucham, proszę panią.

R 271/1

Mogą też przybierać formę deklaracji:

- D: Jakbyś kiedyś była w potrzebie... przyjdź, ja zawsze ci pomogę.

R 271/3

Grzeczność bywa niewyrażona wprost, a cała rozmowa może być nią nacechowana bez wyrażania „wprost”.

- dz: Mamusiu, patrz jaki miś!
D: Widzę!
dz: On na mnie patrzy i patrzy!
D: To raczej ty na niego patrzysz.
dz: Kosztuje tylko dwanaście złotych!
D: Tylko dwanaście złotych! Tu dwanaście złotych, tam dwanaście złotych i nie starczy nam pieniędzy do pierwszego. Po co ci ten miś? I jak on w ogóle się będzie nazywał?
dz: Kubuś! Będzie chodził ze mną do szkoły!
D: No jak Kubuś, to wszystko w porządku.
dz: Dziękuję mamusiu!

R 465/1

Grzeczność pozytywna to sam dialog:

- dz: To ja życzę pani miłego dnia.
D: Ja tobie również.
dz: Do widzenia.

R 707/1

Specyficzną strategią grzeczności jest tzw. grzeczność negatywna. Jest to taka sytuacja, w której rozmawiający, mimo użycia form grzecznościowych wywiera wrażenie negatywne na swoim rozmówcy. Pojawia się wówczas słowo „przepraszam”, ale nie w funkcji przeprosin, tylko odsunięcia.

D: O popatrz, weszły dzieci z marzannami i one nam tutaj strasznie przeszkadzają, nie możemy rozmawiać. Przepraszam cię bardzo, chyba będę musiała z tobą później porozmawiać.

dz: Dobrze [kiwa głową].

R 525/1

Dorosły demonstruje za pośrednictwem tej strategii brak zainteresowania dzieckiem:

D: Aha, nie masz. Jeszcze w tych młodszych klasach nie ma...

R 280/2

lub lekceważenie:

dz: Moja ciocia pracuje, nie wiem jak to jest, chyba HBH, też w takiej firmie ee... yy...

D: Nieważne.

R 504/4

Reakcją dziecka na strategię negatywnej grzeczności jest częstokroć strategia wycofania się:

D: Ja też mam takiego małego chomika no to [zastanawia się] pobawimy się z nim trochę w nocy.

dz: No, no może kiedy indziej, bo teraz mi się chce spać, nie [ziewa].

D: No, no mi też. No to dobranoc [śmieje się, kaszle].

R 434/2

Dziecko, chcąc uniknąć konfliktu, milczy, wycofuje się tym samym z rozmowy:

D: No i co ta pani ze szkoły robiła?

dz: [milczy]

D: No nie bój się...

R 539/4

Strategię wycofania stosuje również dorosły uczestnik rozmowy:

dz: Zaraz rzucam chusteczkę.

D: Nie rób tego.

dz: W bramkę.

D: No, ale wiesz, ja byłem na przyjęciu dawno, dawno temu i ja już byłem dużo większy od ciebie.

R 90/5

Charakterystyczną dla unikania konfliktu jest całkowita zmiana tematu. Strategie tę stosują dzieci:

D: Jak tam w szkole?

dz: Umiesz skakać maszyną tato?

R 73/5

Doświadczenie komunikacji przez dziecko w rozmowie z dorosłym ma — jak wykazują wyniki badań — wieloaspektowy wymiar. Dokonuje się ono przez doświadczenie interakcji, w przestrzeni, w której dziecko wchodzi w relację z dorosłym, w różnych jej aspektach i wymiarach: pokazywania siebie, wyrażania swego świata i miejsca kontaktu z dorosłym w tworzeniu obrazu własnej osoby.

5. Edukacyjne odniesienia doświadczenia komunikacji w rozmowie dziecka i dorosłego

5.1. Wymiar edukacyjny komunikowania się dziecka i dorosłego

Doświadczenie komunikacji w rozmowie dziecka z dorosłym ma szczególny charakter w sytuacjach edukacyjnych. Wynika on z roli, jaką komunikacja odgrywa w procesie nauczania — uczenia się. Stąd też komunikacja szkolna była przedmiotem wielu badań i analiz, stanowiąc pedagogiczny obszar badawczy¹, jako empiryczne egzemplifikacje i wskazanie dla praktyki edukacyjnej². Analizie poddano cechy języka, jakim posługują się nauczyciele w dydaktycznej komunikacji, a także wzorce porozumiewania się nauczyciela i ucznia w świetle teorii komunikacji. Przedmiotem badań był również kod porozumiewania się nauczycieli i uczniów w swoistej, szkolnej pragmatyce językowej³, w socjologicznym aspekcie edukacji⁴. Badania owe są liczne i nie sposób przedstawić wszystkich w sposób szczegółowy. Można jednak odnieść się do ogólniejszych spostrzeżeń, które z tych badań wynikają.

Audytoryum określane jest przez rolę nauczyciela jako kierującego komunikacją. Roland Meighan stwierdza, że „przeważającą część mówienia w klasie stanowią wypowiedzi nauczyciela. [...] główna oś dyskursu jest stale kontrolo-

¹ Na ten temat pisali: Putkiewicz, Rutkowiak, Kojs, Koć-Seniuch, Makles, Żurkowski, Skulicz, Dudzik, Parafiniuk-Soińska, Grochowalska, Bochno, Nowicka, Rostańska, Jakubowicz, Karwowska-Struczyk i inni.

² Por. Denek, Dylak, Jakubowska, Barnes, Gołębiak, Biłos, Klus-Stańska, Janowski i inni.

³ Por. Wojtczuk, Rittel, Kawka, Morszczyński, Szybisz i inni.

⁴ R. Meighan: *Socjologia edukacji*. Tłum. E. Kiszczurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1993.

wana przez nauczyciela albo szybko wraca pod jego kontrolę [...]”⁵. Oznacza to tzw. komunikację ograniczoną, w której interakcję językową można określić w czterech kategoriach ruchu. W komunikacji najważniejsze są osoby porozumiewające się. Pytanie o znaczenie komunikacji w uczeniu się — nauczaniu jest rozstrzygnięte. „Edukacja szkolna sprowadza się do komunikacji jej uczestników”⁶. Szkoła zaś „jako miejsce zorganizowanych procesów kształcenia i wychowania, wytwarzając charakterystyczne normy doboru środków językowych, obowiązujących nauczyciela i ucznia w ich wzajemnych relacjach, dopuszcza w swych ramach jakościowo zróżnicowane zachowania komunikacyjne [...]”⁷. Proces kształcenia bywa określany jako proces komunikacji symbolicznej wyrażonej w języku⁸. Zdaniem Genowefy Koć-Seniuch, to, co różni komunikację pedagogiczną „od innych procesów komunikowania interpersonalnego, wyraża się w celowych i intencjonalnych oddziaływaniach nauczycieli na dzieci i młodzież w bezwarunkowej akceptacji dziecka”⁹. „Role dialogowe, które przypadają uczniom i nauczycielom w ich wzajemnych stosunkach, są ważnym czynnikiem socjalizującym i wynikają one z faktu, iż określony charakter stosunków społecznych wpływa na to, co, kiedy i jak się mówi”¹⁰. Szkoła jest traktowana jako miejsce, w którym się mówi (por. Barnes, Meighan i inni), jednocześnie wskazuje się, iż mówienie to ma specyficzny charakter. Specyfika ta wynika z określonej struktury komunikacji dydaktycznej, którą cechuje przymusowość działania, sposób przebiegu komunikacji, w którym nauczyciel „czyni z języka wysublimowane narzędzie panowania nad dziećmi, podkreślając dominację i autorytaryzm”¹¹. Wskazania te są efektem badań komunikacji szkolnej, ukierunkowanych na relacje między nauczycielem i uczniem oraz wynikające z tej relacji konsekwencje dla porozumiewania się.

Douglas Barnes określił ten związek w relacji odpowiadania i oceniania, przyjmując jako podstawę wyróżnienia tzw. typ audytorium, występujący

⁵ Ibidem, s. 175.

⁶ K. D e n e k: *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 1998, s. 125.

⁷ R. W a w r z y n i a k - B e s z t e r d a: *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*. Kraków: Impuls, 2002, s. 37.

⁸ Por. J. G n i t e c k i: *Komunikacja symboliczna w systemach edukacyjnych opartych na metarealistycznych podstawach*. W: *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Red. W. K o j s. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001.

⁹ G. K o ć - S e n i u c h: *Komunikacyjny kontekst rozwoju poznawczego dziecka*. W: *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*. Red. H. K w i a t k o w s k a, M. S z y b i s z. Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji, 1997, s. 127.

¹⁰ Zob. B. B e r n s t e i n: *Kody i ich odmiany, kształcenie i proces reprodukcji kulturalnej*. „Przegląd Socjologiczny” 1986, T. 34, nr 1, s. 15—16.

¹¹ E. G a w e ł - L u t y: *Komunikacja szkolna, jako podstawowy warunek socjalizacji ucznia*. W: *Procesy komunikacyjne w szkole...*, s. 231.

w klasie szkolnej: bliskie i dalekie. Audytorium bliskie jest charakterystyczne dla małej grupy. To ona stanowi źródło autorytetu, do którego zwracają się komunikujący. Stosunki w tej grupie są bliskie, oparte na zaufaniu, a sposób uporządkowania — niejasny. Wiąże się to z wielością przekazów metakomunikacyjnych. Pojawia się głośne myślenie. „Mowa wewnętrzna” zostaje zaangażowana do stawiania hipotez i ukierunkowana na poszukiwanie rozwiązań. Sprzyja temu równość, tolerancja i wzajemne zaufanie. Wypowiedzi są inspirowane, mowa pełni funkcję eksploracyjną. Audytorium odległe tworzy cała klasa. Źródłem autorytetu jest tylko i wyłącznie nauczyciel. Kształtuje on relacje w klasie, nadając im charakter publicznych zależności i podległości. On też kontroluje i porządkuje próby rozwiązywania problemów przez uczniów. Wypowiedzi dzieci są z góry zaplanowane. Powstaje tzw. wersja ostateczna¹².

	audytorium bliskie	audytorium odległe
wielkość grupy	mała grupa	cała klasa
źródło autorytetu	grupa	nauczyciel
stosunki	bliskie, poufate	o charakterze publicznym
sposób uporządkowania myśli	niejasny	jasny
planowane wypowiedzi	improwizowane	zaplanowane z góry
funkcje mowy	eksploracyjne	wersja ostateczna

Rys. 17. Zależność między formami porozumiewania się na lekcji według Barnes'a

Audytorium określone jest przez rolę nauczyciela jako kierującego komunikacją¹³. Oznacza to tzw. komunikację ograniczoną, w której interakcję językową można określić w czterech kategoriach ruchów:

1. Ruchy budujące: mające stworzyć i nadać kierunek kontekstowi rozmowy i czynności w czasie lekcji.
2. Ruchy prowokujące reakcje — mające wywołać odpowiedzi.
3. Ruchy odpowiedzi — bezpośrednio związane z ruchami budującymi.
4. Ruchy reakcji — wypowiedzi mające za zadanie dopełnienie, rozwinięcie i ocenę poprzedniego ruchu¹⁴.

¹² Podaję za: D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Przekł. J. Radzicki. Warszawa: WSiP, 1988, s. 132—134.

¹³ Zob. R. Meighan: *Socjologia edukacji...*, s. 175.

¹⁴ Ibidem, s. 175—176.

Ruchy te odpowiadają strukturze informacji o porozumiewaniu się nauczyciela z uczniem, w skład której — zdaniem Andrzeja Janowskiego — wchodzi:

- podtrzymywanie lub ukierunkowanie rozmowy,
- kontrolowanie i nadzorowanie tego, co jest mówione,
- potwierdzenie zrozumienia,
- podsumowanie,
- definiowanie,
- reagowanie, precyzowanie,
- poprawianie,
- określanie cech¹⁵.

Janowski wskazuje na istotną cechę komunikacji szkolnej: nauczyciel panuje nad kolejnością wypowiedzi dziecka i nie jest przez nikogo kontrolowany. Stąd różnica między — jak pisze Janowski — „zwykłą rozmową” a rozmową nauczyciela i ucznia. Wynika ona zarówno z różnicy między relacją dziecko — dorosły, a dziecko — nauczyciel, jak też z samej roli szkoły: „szkoła jako miejsce zorganizowanych procesów kształcenia i wychowania, wytwarzając charakterystyczne normy doboru środków językowych, obowiązujących nauczyciela i ucznia w ich wzajemnych relacjach, dopuszcza w swoich ramach jakościowo zróżnicowane zachowania komunikacyjne”¹⁶. Charakterystyczne normy doboru środków językowych stanowi między innymi publiczne ocenianie.

Nauczyciel nie tylko formułuje pewne oczekiwania co do rodzajów zachowania, jakie aprobuje, lecz także na danej lekcji, jego pytania, ton głosu, gesty, postawa, reakcje na odpowiedzi uczniów i w ogóle całe jego zachowanie będzie świadczyło o tym, jakich sposobów posługiwania się językiem oczekuje od uczniów. Nauczyciel — uczeń tworzą bowiem kontekst społeczny, czyli system porozumiewania się, a to właściwie będzie kształtować zakres strategii językowych stosowanych przez uczniów¹⁷. Nauczyciel — uczeń stanowią bowiem odmianę diady dziecko — dorosły.

W edukacji szkolnej, sprowadzanej do porozumiewania się jej uczestników, optymalną komunikatywność zapewnia, zdaniem Kazimierza Denka, postrzeganie przez nich roszczeń ważnościowych, które mówiący wysuwają wobec siebie, a które cechuje zrozumiałość, prawdziwość, słuszność i szczerłość wypowiedzi. W diadzie nauczyciel — uczeń to nauczyciel pełni funkcje organizatorskie, korektywno-kontrolne¹⁸. W diadzie dziecko — dorosły bez cech edukacyjnych taka specjalizacja relacji nie jest cechą wyróżniającą. Na przewagę

¹⁵ Zob. A. Janowski: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP, 1989, s. 167—168.

¹⁶ R. Wawrzyniak-Beszterda: *Doświadczenia komunikacyjne...*, s. 37.

¹⁷ Por. D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie...*, 1988, s. 36.

¹⁸ Por. *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie pedagogicznym. (Wybrane problemy do zajęć konswersatoryjnych z pedagogiki)*. Red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki. Białystok: Trans Humana, 2000, s. 13.

nauczyciela w komunikacji szkolnej zwraca również uwagę Joanna Rutkowiak, wskazując cechy dialogu edukacyjnego:

- informacyjne — uzyskiwanie brakujących informacji,
- wymiary negocjacyjne,
- wypracowanie przez antagonistów wspólnego stanowiska w kwestii spornej,
- wysiłek rozumienia jako wyznacznik ludzkiej kondycji w jej sensie najszerszym¹⁹.

Kiedy komunikacja szkolna przyjmuje formę dialogu edukacyjnego, czyni zarówno z nauczyciela, jak i ucznia dwie współdziałające i współpracujące ze sobą osoby, „każda z nich jest otwarta na drugą stronę i jest gotowa na rozmowę i słuchanie”²⁰. Jednakże to, co różnicuje komunikację codzienną oraz komunikowanie się na lekcji, sprawia, iż uczestnicy komunikacji szkolnej — uczeń i nauczyciel, nie mogą w sposób dowolny wybierać form komunikacji, a dominujący sposób użytkowania języka tworzy — jak to określa Dorota Klus-Stańska — swoisty klimat językowy w codziennych kontaktach w klasie szkolnej²¹. Cechuje go:

- brak zaufania do roli mówienia spontanicznego,
- ograniczanie legalności języka potocznego,
- przenoszenie reguł języka pisanego,
- niesymetryczność reguł lingwistycznych,
- zmiany kierunku komunikacji,
- deprecjonowanie języka uczniów,

a nade wszystko przekonanie, że metody rozwijają umiejętności mówienia nie przez doświadczenie sytuacji mówienia, a przez słuchanie²². Stąd niepokój budzi stwierdzenie Aliny Szczurek-Boruty, iż „proces interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem w toku lekcji i w innych sytuacjach jest modelem do kształtowania się u uczniów standardów interakcji z dorosłymi, rozwiązywania sporów, rozwijania umiejętności kontaktów, argumentacji i innych form relacji międzyludzkich”²³. Jednak istotą jest źródło specyficznych doświadczeń komunikacyjnych. Na rolę tych doświadczeń wskazuje D. Klus-Stańska jako komunikacyjno-osobotwórcze, „wielowymiarowe, rozległe w skutkach [...] doświadczenie społeczne”²⁴. Tym bardziej, jeżeli uczestnikiem komunikacji jest dziecko w wie-

¹⁹ J. Rutkowiak: *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 27, 28.

²⁰ M. Śnieżyński: *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT, 1998, s. 197.

²¹ D. Klus-Stańska: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000, s. 200, s. 139.

²² Podaję według ibidem, s. 252.

²³ A. Szczurek-Boruta: *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji*. W: *Nauczyciel — uczeń. Między przemocą a dialogiem*. Red. M. Dudzik. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996, s. 120—121.

²⁴ D. Klus-Stańska, M. Nowicka: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP, 2005, s. 82.

ku wczesnoszkolnym. Jego doświadczenie komunikacyjne to przede wszystkim doznania i próby komunikacji z dorosłym w rozmowie potocznej, której cechy różnią się od sytuacji szkolnej. Są jednak elementy zbliżone, wynikające nie tyle z kontekstu i wymiany ról osób porozumiewających się ze sobą, ile ze specyfiki edukacji wczesnoszkolnej, w której mówienie dorosłego odgrywa znaczącą rolę²⁵. Za płaszczyznę odniesień rozmowy dziecka z dorosłym uznać zatem należy nie te jej cechy, którymi różni się rozmowa od edukacji, a te składniki, które mogą być swoiste i dla rozmowy, i dla edukacji. Za takie D. Klus-Stańska uznała funkcjonowanie sfery afektywnej, w charakterystyce odpowiadania i osądzania, przekaz i odbiór znaczeń, kierowanie i tworzenie sytuacji problemowych i przedproblemowych. Występują one w rozmowie codziennej, a także są immanentnym elementem porozumiewania się ucznia oraz nauczyciela, w związku między zachowaniem dziecka a postępowaniem dorosłego.

5.2. Sfera afektywna w rozmowie dziecka i dorosłego w aspekcie szkolnej komunikacji

Sfera afektywna to ta przestrzeń komunikowania się, która wpływa na wzajemne postrzeganie przez jej uczestników swojej roli i rezultatów komunikacji. Odnosi się więc do okazania gotowości do współpracy, życzliwego zrozumienia, akceptacji przekonań i sposobów postępowania. Douglas Barnes wskazuje na jej szczególną rolę w kontaktach między nauczycielem i uczniem²⁶. Jednak źródłem doświadczenia tej sfery jest dla dziecka potoczna rozmowa, której był uczestnikiem i której doznanie stało się jego wiedzą i umiejętnościami. Stąd istota zrozumienia funkcjonowania sfery afektywnej w codziennej komunikacji, w przestrzeni rozmowy dla zrozumienia zachowań dziecka jako ucznia, w szkolnych sytuacjach komunikacyjnych. W sferze afektywnej A. Simon i E. Boier wyróżniają²⁷ dwa określone wymiary: podtrzymanie — niepodtrzymanie; zrozumienie — osądzanie²⁸.

W rozmowie dziecka z dorosłym pierwszy wymiar określony jest przez wyrażanie emocji pozytywnych, akceptacji i zadowolenia z kontaktu z drugą osobą. W analizowanych rozmowach dziecka z dorosłym reprezentacje wypo-

²⁵ Por. ibidem.

²⁶ Szerzej D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie...*, s. 136.

²⁷ Podaję za: ibidem, s. 140—148.

²⁸ Por. E. Rostańska: *Rozmowa nauczyciela z dzieckiem jako interakcja werbalna*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Red. W. Kojas, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawida. Cz. 1. Cieszyń: Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie, 1998.

wiedzi potwierdzające wskaźniki podtrzymywania dla kategorii „sfera afektywna”, to zarówno wypowiedzi dziecka, kierowane do dorosłego, jak i dorosłego wyrażane w formie krótkiej:

- D: pięknie
R 90/1
- D: wspaniale, świetnie
R 188/2
- D: dobrze, a teraz...
R 146/1
- dz: [chłopak dalej się cieszy] my pchaliśmy ich, krzyczeliśmy na nich.
D: super
R 494/5

Proste, nieomal wykrzyknikowe formy akceptacji, zadowolenia czy demonstracji uczuć pozytywnych są dla kontaktu codziennego naturalne. Bywają jednak wyrażone również w formie pełnej wypowiedzi:

- D: I co, fajnie jest na kółku?
dz: No fajnie.
D: A co tam robicie?
dz: y... robimy takie różne prace...
R 537/8

Akceptacja, demonstrowanie pozytywnych odczuć pociąga za sobą, ze strony dorosłego, zobowiązanie dziecka do działań. Jest wtedy użyte jeszcze w innym celu aniżeli podtrzymywanie kontaktu.

- D: A tobie podobało się to przedstawienie?
dz: Tak.
D: To świetnie.
R 42/2
- D: A jak myślisz, czy ty dla niej też jesteś najlepszą przyjaciółką?
dz: Ona tak mówi.
D: No to świetnie. Gratuluję ci, że masz przyjaciela, to bardzo dobrze mieć kogoś tak bliskiego.
R 42/1
- D: No ślicznie, ty ten wiersz sama ułożyłaś?
dz: Tak.
D: A czy układasz jeszcze jakieś inne wierszyki?
dz: Układam...
D: Wiesz co, musimy w takim razie kilka twoich wierszyków umieścić w operetce klasowej — dobrze?
dz: Dobrze.
R 112/1

Za szczególny rodzaj akceptacji należy uznać wypowiedź dziecka, która nie tylko aprobuje i pozytywnie odnosi się do działań z dorosłym, ale też taką, w której następuje zobowiązanie do aktywności:

D: Czy podobały się wam zajęcia?

dz: Tak, bardzo. Ja bym chciała jeszcze jedną pisanek taką zrobić.

R 212/2

To szczególny wskaźnik dla komunikacji między nauczycielem a uczniem. Inny charakter ma wymiar „niepodtrzymywania” w komunikacji między dzieckiem i dorosłym. Jest on efektem emocji negatywnych. Bywa atakiem, narzekaniem, obojętnością, odrzuceniem, niechęcią. Jest też wyrażany przez milczenie dziecka. Wypowiedzi te nie są już prostymi wykrzyknieniami bądź krótkimi wypowiedziami potwierdzającymi. O „niepodtrzymywaniu” stanowi część wymiany lub cała rozmowa, w której swoje negatywne emocje wyraża zarówno dziecko, jak i dorosły. Zwykle jest to prosta negacja:

D: I co, pojedziecie ze mną to koło zmienić, czy nie?

dz: Nie.

D: Czemu?

dz: Bo nie!

R 537/3

dz: Tata się ze mnie śmieje.

D: Nie powinien się śmiać.

R 74/3

Dorosły okazuje niechęć, zdecydowanie kończąc rozmowę:

D: A jak się bawisz?

dz: Tymi kucykami.

D: Wystarczy...

R 542/5

D: A sam budynek szkolny też ci się podoba?

dz: Uhu.

D: A dlaczego?

dz: Dlatego, no bo jest duże pomieszczenie, dużo może się klas zmieścić.

dz: Już wystarczy?

D: Wystarczy, dziękuję.

R 210/1

Nawet „dziękuję” dorosłego w tym kontekście nie brzmi pozytywnie. Dziecko reaguje również milczeniem, nie chcąc wyrazić braku aprobaty dla tematu podjętego przez dorosłego:

D: Patrycja, a znasz jakieś brzydkie wyrazy?

dz: Tak.

D: Znasz. A potrafisz je powiedzieć? To powiedz! To powiedz!?

dz: [milczy]

R 483/5

W tematach mniej niepokojących dziecko wyraża w pełni swoją niechęć:

D: A zrobione masz już lekcje?

dz: Tak.

D: A nic się nie będziesz bawiła?

dz: Jakoś mi się nie chce.

R 212/1

bądź obojętność:

dz: Nie.

D: Chciałabyś żeby cały czas była wiosna?

dz: [wzrusza ramionami] Nie wiem.

R 114/1

W rozmowie dziecka z dorosłym bywa, że niechęć bądź pretensje są wyrażane przez obie strony, przyjmując formę „niby-negocjacji”:

D: Co mama powinna dziś robić?

dz: Odpoczywać.

D: A jak myślisz, czy teraz odpoczywa?

dz: Tak.

D: A co będzie jutro? Jutro już nie będzie Dnia Kobiet.

dz: [milczy]

D: Jutro już będzie mama wszystko robiła?

dz: Nie.

R 113/2

Drugi z wymiarów sfery afektywnej to zrozumienie-osądzanie. Jako kategoria „sfera afektywna” w opisie rozmowy dziecka z dorosłym określona będzie przez wystąpienie reprezentacji wypowiedzi, stanowiących potwierdzenie dla wskaźników:

1. Zrozumienia:

- akceptacja pomysłu,
- wyjaśnienie poglądu,
- rozpatrywanie bądź parafrazy myśli,
- rozwinięcie myśli.

2. Osądzania:

- ocena pozytywna,
- ocena negatywna,
- przeciwstawianie się poropozycjom i sugestiom,
- sugerowanie oceny²⁹.

Akceptacja pomysłu wpisana jest w różne formy wypowiedzi. Jest jednak domeną dorosłego, który sygnalizuje dziecku, że jego pomysł jest dobry.

D: No to też ciekawe zajęcie.

R 100/4

D: O, to byłaby piękna wycieczka.

R 8/3

dz: Myślę, że poprosimy uczniów z mojej klasy, aby przynieśli różne bajki.

D: To dobry pomysł.

dz: Już wiem. Poproszę moje koleżanki, aby mi pomogły narysować ilustrację z bajek, które przyniosły.

D: Oczywiście masz rację, ale co zrobimy z tymi (bajkami) ilustracjami?

dz: Udekorujemy całą salę [...].

D: To wspaniały pomysł z tymi ilustracjami.

R 80/1

Dziecko również akceptuje pomysł dorosłego w prostym wyrażeniu zgody:

D: Oni po prostu niszczą zło..., czyli walczą ze złem. Tak?

dz: Tak.

R 433/5

D: Może byśmy zagrali w Memory?

dz: No.

D: No to wyciągnijmy grę.

R 133/5

Akceptacja pomysłu jest również wyrażana przez dorosłego, który rozwija pomysł:

dz: Mogę się sam rozebrać?

D: No to dobrze, to się rozbierz i chodź.

R 90/4

Dorosły ocenia dziecko, czyniąc to pytaniem lub oceną wypowiedzianą wprost:

D: Michałku, co będziesz robił?

dz: Będę wycinał kwadraty i spróbuję ułożyć je w jedną całość.

D: Myślisz, że potrafisz ułożyć z tych kwadratów jakiś obrazek?

R 104/1

²⁹ Por. D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie...*, s. 139, 140; J. Eicher: *Sztuka komunikowania się*. Przekł. P. Stalmaszczyk. Łódź: Ravi, 1995, s. 33—34.

D: A o czym trzeba pamiętać, jak takie gniazdo się zobaczy?

dz: Że nie wolno jego burzyć.

D: Bardzo dobrze, jesteś grzecznym chłopcem.

R 530/2

Dorośli, akceptując pomysł dziecka, niekoniecznie wyraża dla niego aprobatę, wskazując na tych, którym się będzie naprawdę podobał:

dz: Czy nie mogłabym przynieść do szkoły mojego szczura?

D: Przynieś jutro, koledzy się ucieszą, będziemy mieli ciekawą lekcję o budowie ssaków.

R 256/2

Dziecko z większym dystansem odnosi się do pomysłów dorosłych, nawet jeżeli są to pomysły dla niego interesujące. Reprezentacje wypowiedzi to krótkie wtręty potwierdzające zainteresowanie typu: „uhu” lub „no”:

D: A ja ci proponuję, żebyś w tym roku wstała pierwsza, wszystkich przywitała w tym dniu... czym?

dz: Wodą [śmieje się].

D: No takim prysznicem, żeby mama nie widziała i tata... dobrze?

dz: Uhu....

R 45/5

Analiza rozmów dziecka z dorosłym wskazuje przez reprezentację rozmowy na szczególny charakter wyjaśnień poglądów. W trakcie rozmowy poglądy wyjaśnia przede wszystkim dziecko, po pytaniu dorosłego „dlaczego?” bądź „a dlaczego?”. To pierwsze pytanie bywa zastąpione pytaniem: „co rozumiesz pod?”, „a co jeszcze?”, „co to jest?” itp. Ten drugi typ pytań nosi w sobie znaczenie przekory dorosłego i podejrzenie, że dziecko może mieć problemy z odpowiedzią.

D: A co jeszcze, jak byśmy już zrobili tę trawę, basen, pole, domy. Co jeszcze można by na takiej makiecie zrobić?

dz: Ulicę.

D: Dobrze, całą ulicę. Co by ci było potrzebne?

R 415/1

D: Co rozumiesz przez słowo „magia”?

dz: To są różne dziwne rzeczy, których nie potrafi nikt inny zrobić, tylko magik.

R 715/5

D: A dlaczego ci się nie podoba zawód policjanta?

dz: Bo musi strzelaniny robić.

D: No, niekoniecznie. On może pracować na przykład w komisariacie i wcale nie musi brać udziału w żadnej akcji.

dz: Też może być oficerem armii.

R 4/2

D: Bawicie się w domu, czy częściej na podwórku?

dz: Częściej na podwórku.

D: A dlaczego nie w domu?

dz: No bo w domu za mało miejsca.

R 542/2

dz: A w ogóle to ja nie chcę przebywać za długo w domu, bo mnie brat bije.

D: A to czemu ten brat taki jest niegrzeczny?

dz: Nie wiem. Byłam szczepiona na żółtaczkę, mnie w nią uderzył i do dzisiaj mnie boli.

D: To musisz mu powiedzieć, że jesteś dziewczynką, a dziewczynkę bić nie wolno.

R 98/2

Wyjaśnienie poglądów odbywa się również w formie dialogu:

D: Samolotem?

dz: Nie lubię samolotem lecieć.

D: Nie?

dz: Nie płynąłem na statku, więc chciałbym statkiem pływać.

D: Nie lubisz samolotem?

dz: Nie. Ja nie lubię samolotów, lubię jedynie patrzeć, jak one lecą, ja wsiadać nie lubię.

D: Bałyś się?

dz: Nie, ale to tak jak on wyruszy, to jakby siedzenie się przylepia.

R 8/3

Dorosły potrafi „sam wyjaśnić” pogląd dziecka, nie czekając na jego wypowiedź.

D: Trzeba dzielić się zabawkami. Wacek dzielisz się z siostrą czy nie?

dz: Nie lubię.

D: Nie lubisz? Ale powinieneś polubić. Grzeczne dzieci dzielą się z innymi.

R 26/2

D: No to słuchaj, wy chodźcie na te rekolekcje, aby każdy miał jakieś swoje postanowienie.

dz: Chodzimy, aby przygotować się do Zmartwychwstania Pana Jezusa.

D: Tak, każdy robi sobie jakieś postanowienie np. żeby być już lepszym, aby się z czegoś poprawić.

dz: Aha?

R 528/1

Wobec takiego układu rozmowy dziecku pozostaje tylko potwierdzić.

Rozpatrywanie czy parafrazowanie myśli, jako wskaźnika kategorii sfery afektywnej w opisie rozmowy, ma swoje potwierdzenie nie tyle w reprezentacji poszczególnych wypowiedzi dziecka i dorosłego, ile w całej sekwencji wymian

wypowiedzi. Wymiana ta dopowiada, rozciąga bądź przekształca temat rozmowy.

- dz: Nie wiem, dlaczego Dawid nie przyszedł. Wyszedł na przerwę, nie przyszedł.
 D: No to się nie przejmujemy, będziemy za niedługo rozmawiać, jak on wykonuje swoje obowiązki.

R 502/3

Temat „czemu nie przyszedł Dawid” stał się inspiracją do poruszenia kolejnego tematu dotyczącego jego obowiązków.

- dz: Bo jak się bawimy w mamę i tatę, to Kuba jest tatą albo wujkiem albo synem. Kuba najlepiej woli być synem, bo wtedy nic nie robi.
 D: To znaczy, że rodzice mają wszystko w domu robić, a dzieci to już nie. Jak myślisz Ania?

R 114/2

- dz: Brat mnie bił, a na koniec ja jego i miał takie siniaki na nogach.
 D: Ale w gruncie rzeczy to ty lubisz przecież swojego brata.
 dz: Mimo że się bijemy, ale go lubię.

R 114/3

Dorosły parafrazuje myśli dziecka w linii rozwijającej wypowiedź. Inaczej może być, gdy dziecko rozpatruje, parafrazuje wypowiedź dorosłego.

- D: Czy ty już pomyślałaś, z czego może chciałabyś się poprawić?
 dz: Jeszcze nie, jakoś mi nie przychodzi do głowy.
 D: Jest coś takiego, z czego musiałbyś się poprawić?
 dz: Tak [dziewczynka zastanawia się], ale powiem potem.

R 528/1

- D: Czy lepiej być dobrym?
 dz: Ale niekiedy takich fajtłap to nikt nie chce słuchać.
 D: To znaczy złym jest lepiej niż dobrym?
 dz: Oni mają więcej siły i wszyscy muszą ich słuchać, Czerwony Kapturek np. jest głupi, dlatego wilk go zjadł, a jakby umiał uciekać, to by się uratował.

R 255/1

W podobny sposób przebiega rozwijanie myśli w reprezentacji wypowiedzi dziecka i dorosłego, stanowiących potwierdzenie dla tego wskaźnika kategorii sfery afektywnej, różnice kształtują się tak jak w przypadku parafrazowania. W rozwijaniu myśli cała rozmowa jest sekwencją wypowiedzi rozwijających się bez wskazania na konkretny językowy sygnał. Decyduje tu charakter kontaktu między dzieckiem a dorosłym i temat. Temat oraz zbyt dokładne pytania dorosłego mogą nie służyć w pełni rozwijaniu myśli.

- D: A co do Konrada przyniosłaś?
dz: Cukierki.
D: I co jeszcze zrobiłaś dla niego?
dz: Rysunek.
D: A czy dla Maćka też przyniesiesz?
dz: Tak.
D: A chłopcy cię też tak częstują?
dz: Jeszcze nie, ale może kiedyś przyniosą.

R 542/1

Bywa, że dorośli sami za dziecko rozwijają myśl, zgodnie z własnym wyobrażeniem.

- D: A jak myślisz, ile musi ćwiczyć taki łyżwiarz albo łyżwiarka, żeby tak pięknie tańczyć?
dz: Myślę, że dwa tygodnie wystarczy, żeby pięknie tańczyć!
D: Nie, o wiele dłużej. Takie dzieciaki ćwiczą o wiele dłużej, już od szóstego roku życia albo wcześniej i codziennie mają próby.

R 272/2

Dorośli stawiają pytania, które nie rozwijają wcześniejszej myśli dziecka, a odpowiedź na nie stanowi odrębny temat.

- D: Kim był Mikołaj Kopernik?
dz: Mikołaj Kopernik był astronomem.
D: Nie tylko, kim jeszcze?

R 154/2

- D: A kto to jest Emilka?
dz: To taka dziewczynka, moja kuzynka.
D: A gdzie ta kuzynka mieszka?

R 10/1

Inaczej przebiega rozwijanie myśli, gdy pytania rozwijające dorosłego wiążą się bezpośrednio z tematem.

- D: Czy znasz jakieś zaklęcie?
dz: Nie, ale znam sztuczkę.
D: Jaką sztuczkę?
dz: Z kulką.
D: Na czym polega ta sztuczka?
dz: Na tym, że trzyma z tyłu za plecami, że się wkłada jakby do dziury w głowie się wkłada, a to się ręką wsadza do buzi, wyrzuca się z rękawa kulkę i się ją zabiera i pokazuje.

R 272/2

Przyszłemu rozwinięciu myśli przez dziecko towarzyszy nie tylko właściwe postawienie pytania przez dorosłego, ale i wyraźne okazywanie zainteresowania.

D: No, a co tu takiego ciekawego masz?

dz: Tu jest jak żyrafy jedzą i piją.

D: No jak?

dz: Dzięki tym długim nogom i długim szyjom to ta żyrafa bez trudu dosięga delikatnych, smacznych liści wysokich drzew, a żeby się napić wody z rzeki lub strumienia, to żyrafa musi szeroko rozszerzyć nogi przednie, nisko pochylić głowę, że pupa jej tak do góry wystaje. I dopiero wtedy może się napić.

R 14/1

Czasem nie ma możliwości zamknięcia tej rozmowy.

D: Kogo można nazwać prawdziwym przyjacielem?

dz: Takiego przyjaciela co... nie jest taki niegrzeczny, tylko jest grzeczny, dobry.

D: Co to znaczy „dobry”?

dz: Że się z nikim nie bije, drugiego nie krzywdzi, np. mnie nie krzywdzi.

D: Czy tylko kogoś takiego możemy nazwać przyjacielem?

dz: Nie.

D: No to kogo?

R 56T/1

Wskaźniki zrozumienia w kategorii sfery afektywnej wskazują, w jaki sposób dorosły jako współuczestnik rozmowy z dzieckiem jest w stanie zachęcić je do wyjaśniania, rozwijania czy omówienia swoich myśli. Douglas Barnes, analizując sferę afektywną w kontaktach szkolnych, wskazuje, że „strategia zrozumienia składa odpowiedzialność w ręce ucznia, nagradzając każdą strukturę interpretacyjną, jaką potrafi on zaproponować”³⁰.

Inne wskaźniki określają wystąpienie „osądzania” w rozmowie dziecka z dorosłym. Należą do nich:

- ocenianie pozytywne bądź negatywne,
- przeciwstawianie się,
- sugestie jako inne propozycje,
- sugerowanie oceny³¹.

Ocenianie jest domeną dorosłego jako uczestnika rozmowy i wyrażane jest w sposób prosty oraz emocjonalny:

D: bardzo ładnie!

R 188/2

³⁰ D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie...*, s. 139.

³¹ Por. ibidem.

D: wspaniale określiłeś sytuację!

R 28/2

D: świetny pomysł!

R 216/3

Podkreślając własną radość jako formę oceny dziecka:

D: no to dobre, to super, to się cieszę

R 246/2

D: cieszymy się z wszystkich, że tak ładnie wystąpiliście

R 203/3

D: no to się cieszę, że dobrze zrobiłeś zadanie z angielskiego

R 528/2

Oceną jest też zadowolenie dorosłego:

D: Bardzo mi się podoba, jak czytasz.

dz: Dziękuję.

R 80/2

D: Co będziesz robił na przerwie z kolegami?

dz: Będę się z nimi ładnie bawił. Będziemy się razem uczyć.

D: Bardzo ładnie.

R 80/2

Dorośli bezpośrednio oceniają dzieci przez ich osiągnięcia:

D: A ty zajęłaś które miejsce?

dz: Ja, trzecie.

D: Trzecie? To też medalowe. Brawo!

R 539/4

D: A ten kwiatek, którego tak yy... wyleczyliśmy, zadbaliśmy o niego dobrze?

dz: No przecież jest u nas na parapecie.

D: Ale rośnie dobrze?

dz: Rośnie, przecież ty go podlewasz.

R 3/409

lub w bezpośredniej pochwie, wyrażonej wraz z uzasadnieniem:

D: [...] to ja ci powiem, za co cię chwalą. Bo myślę, że ty nie jesteś chwalipiętą. Chwalą cię za to, że jesteś koleżeńska, chwalą cię za to, że sobie dobrze radzisz z zadaniami. To były najczęstsze pochwały.

R 191/1

Ocena negatywna nie jest przez dorosłego wypowiedziana wprost w rozmowie. Są to zwykle wypowiedzi ujmujące również i kontekst oceny:

1. Czasu:

D: bo ostatnio ci to za bardzo nie wyszło

R 410/3

D: cały dzień nie masz nic do roboty, na ćwiczenie też nie masz czasu?

R 425/1

2. Perspektywy:

D: Czy wiesz, że to jest bardzo niebezpieczne. Pomyśl przez chwilę, co by się stało, gdyby kolega przewrócił się przez twoją nogę.

R 257/3

3. Powinności:

D: Masz swoje lustro?

dz: Uhm, mam.

D: Masz, czy nie?

dz: Mam!

D: No i nie ćwiczysz?

dz: Nie.

D: Nie chce ci się, tak?

R 269/3

Wypowiedź bezpośrednio oceniająca dziecko bywa również zakamuflowana w specyficznym akcie troski.

D: nieładnie tak mówić

R 537/2

D: porządnie, całe ręce! Brudas mały

R 10/1

D: to ci się rzadko zdarza...

dz: no rzadko

R 528/2

W szczególnych wypadkach dorosły wymusza oceny na dziecku:

D: Zostaw już tę kartkę i pisz dalej, bo to wygląda fatalnie. Jak ci się zdaje, może to być tak...?

dz: Yy... no nie.

R 178/4

dz: Ja nie ukradłam, ja znalazłam.

D: Dlaczego mnie oszukujesz, przecież wiesz, że to nieprawda...

R 59/1

W sytuacjach szkolnej komunikacji oceny negatywna i pozytywna wyrażone są też wprost, przez system szkolnych ocen. W rozmowie potocznej oceny nie istnieją, mimo że istnieje ocenianie. Ocenianie dokonywane jest też przez przeciwstawienie się i sugerowanie oceny. Dorosły przeciwstawia się dziecku w ramach ocenianego tematu.

dz: Dzień był dłuższy, a noc była krótsza w zimie.

D: Nie, na odwrót: noc była dłuższa zimą, a wiosną jest dzień dłuższy, a noc krótsza.

R 279/3

Dziecko przeciwstawia się również i ocenie własnej osoby.

dz: Nie, ale mamusiu posłuchaj i po co żeś mnie zadawała, przecież ja nic nie robiłem.

R 484/1

Dorosły sugeruje ocenę dziecka w wypowiedziach odsyłających do zasad:

D: Ale ty to musisz umieć, w II klasie jesteś.

R 178/3

i w prostych określeniach typu:

D: No tak, jak zwykle.

D: Ty to jak zawsze.

R 264/3

D: Każdy powinien wiedzieć...

R 492/4

D: No tak, to lepiej żebyś jeszcze sobie odpoczął, nie ćwiczył, a już na następnym WF-ie to może dasz radę i będziesz ćwiczył?

dz: [nic nie mówi, przyznaje kiwnięciem głowy]

R 525/5

Sugestia oceny bywa ciągiem wymian zdań w rozmowie.

D: Dlatego byś chciała tego kotka, że koleżanki mają?

dz: Nie, bo on był taki ładny i bezbronny i nie chciałam go z powrotem zostawić na ulicy.

D: Jakie ty masz dobre serduszko. Ja myślę, że jak byś sobie z tatą jeszcze raz porozmawiała, spokojnie poprosiła, to może by się tatuś zgodził, wiesz?

dz: No nie wiem, spróbuję. Dziękuję za dobrą radę.

R 271/1

Dziecko potrafi sprawić swoją odpowiedzią, że sugerowanie oceny przez dorosłego jest nietrafne:

D: Magda, bardzo mi się nie podoba, że się stale kłócicie, popychacie i przezywacie. Dlaczego się tak zachowujecie?

dz: Nie wiem.

R 241/3

Osądzaniu w rozmowie towarzyszą zachowania władcze, służące wywyższaniu siebie. Ich wyrazem są wypowiedzi zarówno dorosłego, jak i dziecka. Dla opisu zachowań władczych i pokazywania siebie wybrano reprezentacje potwierdzające kategorie sfery afektywnej. Dziecko pokazuje siebie pozytywnie. Nie stosując bezpośrednich pochwał własnej osoby, stosuje strategie pokazywania siebie:

D: No i masz jakąś satysfakcję?

dz: A przez te wagary zacząłem tracić kolegów z klasy, a teraz znowu wszyscy zaczynają mi tak jakoś ufać, się ze mną kolegują.

R 148/1

dz: Tak i byczek na moją cześć ma na imię Kajtek.

R 10/1

dz: A ja mam dziś dla pani prezent...

R 59/3

Ekspozowanie własnej osoby to również sposób na demonstrację sytuacji, w której dziecko się znalazło:

dz: No, bo z tym, co siedzę, to on przeklina, dużo mówi brzydkich słów!

D: No, to co robisz? Zwracasz mu uwagę?

dz: No... niekiedy tak... no.

D: A ty używasz takich słów?

dz: Przekleństw nie...

R 276/2

Dorośli często podkreśla swoją wyższość jako dorosłego, mówiąc o sobie: ty jesteś dziecko, a ja już nie.

D: Z takim fajnym listkiem jest. Podoba ci się bardzo? No tak, jak będziesz duża, taka wielka jak ja, to kupię ci też taki zegarek, dobrze?

R 483/1

Dorośli traktuje „pokazywanie siebie” jako wyraz serdeczności:

D: Chodź tu Łukasz do mnie, chodź! No chodź mój ty dzieciółku mały!

R 142/3

Między „pokazywaniem siebie” przez dziecko i „pokazywaniem siebie” przez dorosłego wystąpić może równorzędna wymiana:

- D: Kto maluje paznokcie?
 dz: Dziewczynki i kobiety.
 D: Kto maluje paznokcie, bo ja nie słyszałam, powiedz głośniej.
 dz: ...
 D: A chciałbyś być kobietą?
 dz: Nie!
 D: No to dlaczego ty malujesz paznokcie?

R 494/2

Zachowania władcze demonstrowane są w rozmowach z dzieckiem przede wszystkim przez dorosłego. Jest to krótsza wypowiedź, wskazująca na osobę dorosłą jako decydującą o przebiegu sytuacji:

- D: Zostaw to, później się będziesz bawił.

R 178/3

- D: Popatrz tutaj.

R 226/2

- D: No... opowiedz...

R 216/2

- D: Teraz ja ci zadaję pytania...

R 18/1

- D: Chyba cię zleję...

R 149/2

W wypowiedziach dzieci władczość ma charakter prośby:

- dz: Nie... jeszcze zostań.

R 537/6

Osądzanie jako wskaźnik kategorii sfery afektywnej wskazuje, w przeciwieństwie do zrozumienia, na dorosłego jako pełniącego dominującą rolę w prowadzeniu rozmowy z dzieckiem i sprawcy jego wypowiedzi. Odpowiada to przedstawieniu przez Barnes'a wypowiedzi szkolnej komunikacji, w której „osądzanie” utrzymuje odpowiedzialność w rękach nauczyciela i nawet gdy ocena jest pozytywna, jej kryteria znajdują się poza zasięgiem ucznia³².

Sfera afektywna w aspekcie zrozumienia, bez osądzania ma swoją pełną realizację w rozmowach, które charakteryzują się wzajemnym zaangażowaniem — zarówno dziecka, jak i dorosłego. Zaangażowanie to jest niezależne od tematu.

³² Ibidem.

dz: Aha, ale ładne oczka ma.

D: A ciekawe, co to jest za małpka, czy to jest jakaś odmiana? Jak ona śmiesznie wygląda, jakie ma oczy, ojejku!

dz: [z radością] takie niebieskie, ta buzia taka jakaś dziwna. Taka malutka.

R 502/2

dz: Siódmy to jest... czekaj, o czym to było, bo ja nie pamiętam. Muszę zobaczyć, wiesz co, nie pamiętam. Michał muszę zobaczyć dopiero...

dz: Ojejku!

R 484/4

D: Ale one są brzydkie te robaki. Mnie się nie podobają!

dz: A mnie tak...

D: Ty je tak bierzesz do ręki... nie boisz się... a jakby tak ożyły?

dz: Ale one są ten... nieżywe [śmieje się].

R 409/1

dz: Jeszcze dostałam później czepek, bo już chodzę na basen [z entuzjazmem]... a wczoraj jak wyszłam z wody, to myślałam, że umrę...

D: Co?

dz: Nie mogłam nogami ruszyć.

D: To już wczoraj było?

dz: No.

D: No i jak?

dz: Fajnie...

R 476/1

W odniesieniu do komunikacji szkolnej sfera afektywna ma swój wymiar w tym, co Barnes nazywa „odpowiadaniem-ocenianiem” i odnosi do tworzenia tzw. audytorium bliskiego i odległego. W ramach tych audytoriów, gdy dziecko jest traktowane jako uczeń, a dorosły jako nauczyciel, spełniają się wszystkie te cechy, których dziecko doświadczyło wcześniej lub doświadcza w ramach rozmowy codziennej, potocznej.

5.3. Doświadczenie odbioru i przekazu znaczeń w rozmowie dziecka i dorosłego

Analiza tworzenia znaczeń w konstruowaniu wiedzy dziecka ma bogatą literaturę przedmiotu. W badaniach przedstawionych w niniejszej książce skoncentrowałam się na opisie przez reprezentacje wypowiedzi tych rozmów, w których znaczenie stanowiło temat wymiany wypowiedzi. Zadaniem moim bowiem było nie oznaczenie rodzaju znaczenia i struktury czy miejsca, w którym funkcjonuje, a sposobu, w jaki dorosły i dziecko, rozmawiając ze sobą, to znaczenie tworzą i przekazują. Tworzenie znaczeń w rozmowie jest znacznym udziałem

dziecka. Wynika to z faktu, iż osoba, która zadaje pytanie, jest dorosła. Dziecko odpowiada, a pytający uznaje, że znaczenie zostało określone. Dotyczy to przede wszystkim wyjaśnienia pojęć. Stąd pytanie dorosłego: „co to jest?”... i oczekiwanie definicji.

D: Bardzo ładnie. Powiedz Krystianku, co to jest właściwie pole uprawne?

dz: Pole — to tam się hoduje jakieś roślinki.

R 492/1

D: Powiedz, co jest potrzebne do założenia takiej hodowli?

dz: Potrzebny jest słoik, do którego naleję wody, gaza, którą położę na słoiku, gumka do umocowania gazy, ziarenka fasoli i woda.

R 202/8

D: O czym dzisiaj mówiliście...

dz: O astro... o ten... astronomii.

D: A to o czym było?

dz: O słońcu, o gwiazdach.

R 409/8

Bywa, że dorosły gubi się w zadawanych pytaniach i dziecko musi przetworzyć wcześniej udzielone odpowiedzi.

D: Gdzie trzyma się konia? Jak myślisz?

dz: W stajni.

D: Co to jest stajnia?

dz: To jest dom jakby dla konia.

R 254/3

Niekiedy dziecko nie udziela odpowiedzi na pytanie dorosłego. Wtedy dorosły sam udziela odpowiedzi, tyle że w stylu wypowiedzi dziecka.

D: No właśnie. A jak to wszystko możemy nazwać, to całe mycie całego ciała. Wiesz, jak to możemy określić?

dz: Nie wiem.

D: A znasz takie słowo jak higiena? Higiena to właśnie znaczy utrzymanie czystości i łazienka nam jest właśnie do tego potrzebna.

R 246/2

D: Co to jest szkarłat?

dz: Nie wiem.

D: Nie wiesz, to jest taki kolor czerwieni. Bardzo intensywny.

dz: Aha.

D: Taki czerwony, że aż w oczy szczypie.

R 707/3

Dziecko, tworząc znaczenie, może odnieść się do własnych przeżyć i doświadczeń:

D: Sukces, według mnie, to jest to, jak ktoś, pierwsze, jest miły dla kogoś, a potem nie, nie bardzo.

R 114/3

wówczas jest to poprawiane przez dorosłego, a nie odbierane jako znaczenie właściwe dziecku.

D: A co to znaczy „sępić się”?

dz: U nas tak po dziecinnemu, to zawsze dzieciom mówią „sęp”, że to jest taki człowiek, który zawsze przyniesie coś do szkoły i zawsze się wszystkim chwali.

D: Ale nie podzieli się?

dz: No właśnie...

R 2/3

W rozmowie dziecka z dorosłym dochodzi również do wymiany wypowiedzi, których efektem jest ustalenie wspólnego znaczenia słowa:

D: Cóż to takiego „kraszanki”?

dz: Są to jaj... jajka surowe i się robi dwie dziury z jednej i drugiej strony i się dmucha i wtedy się robią wydmuszki.

D: Tak i później ta wydmuszka służy nam do czego?

dz: No, można ją na patyk włożyć i malować.

R 525/2

dz: Chomik jest zwierzątkiem.

D: To znaczy, że prawdziwe zwierzątko jest twoją ulubioną zabawką?

dz: Tak.

D: No to opowiedz mi coś o chomiku.

dz: Chomik jest to małe zwierzątko...

D: No jaki kolor ma twój chomik?

dz: Mój chomik ma kolor czarny, żywi się marchewką, mleczem, sałatą. A jak chomika puścić się w trawę, to dla chomika trawka jest takim dużym, gęstym lasem.

R 100/5

Tworzeniu znaczeń towarzyszy ich przekaz. Nie jest to już odpowiedź na pytanie: „co to jest?”, „co to znaczy?”. Jest to zwykle rozmowa równorzędnych „ekspertów” tematu, wskazujących znaczenie w zależności od własnych doświadczeń:

dz: Szok to jest wtedy, jak ktoś kogoś wykończy. A jeszcze może być szok, co się ktoś zgubił na ulicy i skończyło się paliwo i zgubiła się torebka z kluczami.

R 114/3

- D: Mariuszu, pomyśl dobrze, powiedz mi, co to jest szczęście?
dz: Szczęście to jest coś takiego, jakby ktoś szedł i np. znalazł 10 złotych. To jest szczęście, bo coś znalazł.
D: A po czym ty poznajesz, że jesteś szczęśliwy?
dz: Bo mam ładne zabawki.
D: Ale po czym poznajesz tak w sobie?
dz: Bo się śmieję, jestem wesoły i takie różne rzeczy.

R 539/5

Bywa, że dziecko chce zademonstrować siebie jako wiarygodne źródło wiedzy na tematy ludzkie:

- D: Kogo można nazwać prawdziwym przyjacielem?
dz: Takiego przyjaciela co... nie jest taki niegrzeczny tylko jest grzeczny, dobry.
D: Co to znaczy „dobry”?
dz: Że się z nikim nie bije, drugiego nie krzywdzi, np. mnie nie krzywdzi.
D: Czy tylko kogoś takiego możemy nazwać przyjacielem?
dz: Nie.
D: No to kogo — kto to jest?

R 454/1

i wiedzy o świecie nas otaczającym.

- D: Aniu, trucizna to może być taki jad, który powoduje, że po jego zjedzeniu mamy bóle brzucha, wymioty i wtedy mówimy, że jesteśmy zatruci. Przyczyną tego zatrucia jest jakaś trucizna, która znalazła się w organizmie. Tak?
dz: Tak.
D: Powoduje przykre dolegliwości.
dz: Chyba węże mają jad i to też jest trucizna.
D: Bardzo dobrze.

R 234/3

Dziecko również wyjaśnia wątpliwości dorosłego w zależnościach przyczynowo-skutkowych:

- D: No to jak siedzicie? W czwórkę?
dz: No bo ten, bo mamy połączone stoły.

R 1/3

- D: Czy dziki można spotkać w tym lesie?
dz: Oczywiście, że można, przychodzą tutaj, nocują, bardzo często nocują, ale to są zwierzęta, które nocą nie nocują, dlatego, że w nocy to one sobie chodzą...

R 47/1

W tematach rozmów dziecka z dorosłym, dorosły nie jest zbyt pewnym źródłem znaczeń:

- D: [pokazuje dyktafon]
dz: A co to jest?
D: To jest taki magnetofonik.

R 178/3

Dorosły jest również niedomyślny:

- D: Bawicie się w domu, czy najczęściej na podwórku?
dz: Częściej na podwórku.
D: A dlaczego nie w domu?
dz: No bo w domu za mało miejsca.

R 542/2

lub powtarza odpowiedź dziecka jako swoją.

- D: To opowiedz mi, jak wizyta wygląda. Co ten lekarz robi?
dz: Najpierw mnie bada.
D: A jeszcze wcześniej, zanim cię zbada?
dz: Pyta się, co mi dolega.
D: Oczywiście, że tak. Pyta się, co ci dolega, potem cię bada.

R 243/3

Dziecko zaś stanowi źródło znaczeń, którymi chętnie się dzieli:

- D: A powiedz Martyna, co sądzisz na temat posiadania rodzeństwa. Czy uważasz, że jest rodzeństwo potrzebne. Czy można się bez rodzeństwa na przykład obejść?
dz: Ja uważam, że rodzeństwo jest bardzo potrzebne do tego, żeby mogło mi pomagać w nauce, jeśli jest to starsze rodzeństwo lub my możemy pomagać młodszemu rodzeństwu, hm i w ogóle jest potrzebne do zabawy, bo jeśli ja bym nie miała rodzeństwa i sama miała siedzieć w pokoju, to bym się bardzo nudziła. A tak z bratem mogę się powyglądać i czasami jest to potrzebne, żeby z kimś się pokłócić.

R 16/1

Znaczenia tkwią w rozmowach dziecka jako istotny element doświadczenia komunikacji. Dorosli bardziej są traktowani przez dzieci jako potwierdzający te znaczenia, które dziecko już posiada, niż tworzący bądź współkonstruuujący nowe znaczenie. Wynika to z faktu, iż zadowolają się wypowiedzią dziecka po pytaniu: „co to jest?” lub traktują powtórzenie jego wypowiedzi jako potwierdzenie funkcjonowania znaczenia w umyśle.

5.4. Doświadczanie kierowania w rozmowie dziecka i dorosłego

Występowanie kierowania w rozmowie dziecka z dorosłym analizowane będzie w zakresie dwóch wzorców tej kategorii: kierowaniu autokratycznym i współpracującym. Wskaźnikami wystąpienia tej kategorii będą reprezentacje wypowiedzi ją potwierdzające i charakteryzujące. Cechy kierowania w aspekcie autorytarności i współpracy zestawiała Elżbieta Putkiewicz³³, przyjmując jako wskazanie wystąpienia autorytarności:

1. Przekazywanie wiedzy i opinii.
2. Przekazywanie poleceń.
3. Wyrażanie niezadowolenia.
4. Krytykowanie.
5. Podkreślanie własnej opinii.
6. Podkreślanie władzy.

Zaś wzorzec współpracujący odznacza się cechami takimi jak:

- akceptacja poglądów i opinii,
- nagradzanie,
- ośmielenie,
- rozwijanie pomysłów,
- zadawanie pytań do samodzielnego podejmowania decyzji³⁴.

Autorytarność to mechanizm nieustępliwości, stanowiący — zdaniem E. Putkiewicz — wynik dominacji w klasie szkolnej nauczyciela. Stanowi o rozdziale przywilejów, kar i powinności oraz tworzy specyficzny klimat emocjonalny. Uczniowie wypowiadają się oficjalnie, nie informują o przeżyciach, wrażeniach i sądach. Zachowanie dorosłego — nauczyciela jest przyczyną napięć, a brak informacji zwrotnej wywołuje u niego niepokój i niezadowolenie. Polecenia wydawane są dokładnie. Nauczyciel staje się nietolerancyjny wobec pomysłów uczniów i wymaga z ich strony posłuszeństwa. Dziecko doświadcza autorytarności nie tylko w klasie szkolnej. Nie jest wolna od niego również i codzienna rozmowa. Autorytarność jest bowiem wpisana w relacje diadyczne dziecko — dorosły.

Cechą autorytarności jest jednostronne przekazywanie wiedzy i opinii. Reprezentacja wypowiedzi, stanowiąca potwierdzenie wystąpienia tej kategorii, wskazuje jednak na odmiennność autorytarności dorosłego w rozmowie z dzieckiem. Poza wypowiedziami, które potwierdzają dominującą wiedzę dorosłego:

- D: Poszukaj w tekście szybciotko. Ja znam ten tekst i wiem, co za zwierzątko spodziewa się dziecka.

R 254/2

³³ Por. E. Putkiewicz: *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*. Warszawa: WSiP, 1990.

³⁴ Por. ibidem.

D: Mylisz się. W lany poniedziałek oblewa się koleżanki, które wychodzą na podwórko właśnie w tym celu lub rodzinę na działkę, która ma odpowiedni strój.

R 257/2

lub jego opinię:

D: Magda bardzo mi się nie podoba, że się stale kłócicie, popychacie i przezywacie. Dlaczego tak się zachowujecie?

dz: Nie wiem.

R 241/3

D: Wy nie musicie wszystkiego wiedzieć o nauczycielach. Tyle ile trzeba, albo ile zdążycie zauważyć.

R 135/6

Dorosły pozwala dziecku na wypowiedź, jednakże jej założeniem jest potwierdzenie wiedzy czy opinii dorosłego:

D: Równa się tak! Dobrze, dwadzieścia sześć mamy, tak? Zgadza się?

R 119/3

D: Toczy się we wszystkich kierunkach. To jest?

dz: Kula.

R 76/1

D: „Prostokąt” — o tak wygląda prostokąt, ma cztery boki, cztery kąty...

dz: yy... prostokąt.

R 115/1

Dogodniejszą formę autorytatywności przyjmuje ten rodzaj wypowiedzi, w których dorosły podkreśla swoją wiedzę przez akceptację niewiedzy dziecka:

dz: Tęczę tylko w bajkach można dotknąć.

D: Aha, a jakby chciał przybliżyć się i dotknąć, potrafiłbyś ją dotknąć? Nie wiesz, ja ci powiem. Nigdy byś jej nie dotknął, bo tęcza to jest zjawisko i tylko nasze oczy ją widzą.

R 483/4

lub niezależności swojej opinii:

D: Widzę, że mile spędzasz czas, wracaj do gry — już ci nie przeszkadzam.

R 55/4

Wiedza przekazywana jest dziecku w rozmowie z dorosłym w sposób, który można porównać do definicji podręcznikowych. Skutek tego bywa różny. Do re-

prezentacji wypowiedzi wybrano te formy, które nie są spektakularne, a zbliżone do sposobów szkolnego przekazywania wiedzy:

D: Na zawsze nie można [zostać w kosmosie — E.R.]. Tam przeprowadza się różne badania, ale trzeba mieć specjalne maski i kombinezony.

R 186/3

D: Właśnie byłoby gorzej, bo człowiekowi bardziej do życia jest potrzebna woda, którą musimy spożywać regularnie, a organizm mógłby bardzo szybko zginąć.

R 295/1

Przyjmując formę definicji bądź wyjaśnienia wypowiedzi dorosłych, ukrywają opinię o temacie:

D: Ale jej się oczy mogą jeszcze zmienić [przekonywająco — E.R.]. Bo wiesz, małe dziecko może mieć inny kolor, przeważnie małe dzieci mają niebieski kolor, a potem im się zmienia.

R 476/3

D: W takiej sytuacji, kiedy jedna osoba chce drugą przeprosić i dać rękę na zgodę, nie powinno się odmawiać. Powinno się przeprosiny przyjąć, dalej się wspólnie uczyć i bawić... Najważniejsze w przyjaźni wydaje się niezdradzanie sekretów.

R 39/1

Jest to cecha charakterystyczna dla porozumiewania się dziecka z dorosłym, stanowiąca później o formie przekazywania władzy przez dziecko, również jako opinii i domniemania. Bywa, że dorosły w trakcie wymiany wypowiedzi próbuje nadać swoim przekonaniom charakter wiedzy, mimo że się myli.

dz: Jak, jak, yy... bo my trochę inaczej mówimy, a oni troszkę inaczej.

D: Czyli, a jak to się nazywa, jak się inna nazywa? Wszyscy jesteśmy Polakami, oni mają swoją mowę, swój akcent, a my swoje, to jak się to nazywa? Mówimy, że jak oni mówią?

dz: Po góralsku!

D: Gwa, gwara, gwara góralska, tak? My mamy gwarę zagłębiowską, swoją, bo mieszkamy w Zagłębiu, a oni gwarę góralską. Dobrze!

R 411/4

Dziecko wyczuwa brak wiedzy dorosłego i — w przeciwieństwie do komunikacji szkolnej — w kontaktach nieoficjalnych może się autorytarności przeciwstawić, zmuszając dorosłego do dosyć trudnych wyjaśnień.

D: No to jak to jest z tymi grzechami, one są, czy ich potem nie ma?

dz: Z tego wynika, że... są, ale już takie zmienione na pozytywne.

D: No to niezupełnie.

dz: Czemu?

D: Nie stukaj, bo będą zakłócenia. Nie, tych grzechów już nie ma Pawełek.

dz: Czy tak nie mówiłaś na początku?

D: Z grzechami to jest tak, jak... już zapomniałaś?

dz: Pizzą.

D: Nie, jak z plamą, jak jest plama na portkach, to mama bierze proszek...

dz: Wybielacz.

D: Wybielacz czy cokolwiek innego i...

dz: Czyści.

D: I czyścimy, i potem nie ma plamy. No, a jakim wybielaczem można grzechy wybielać?

dz: Konfesjonalem.

R 707/3

Przekazywanie poleceń jako kierowanie w rozmowie dziecka i dorosłego wynika częstokroć z sytuacji rozmowy. Charakterystyczna jest więc reprezentacja wypowiedzi dorosłego, które odnoszą się do wykonywanych czynności:

D: A powiedz mi...

R 201/1

D: A spróbuj...

R 197/2

lub w formie pytania, zawierającego polecenie:

D: Jest śniadanie. Będziesz jadł?

R 194/4

D: Gdzie masz swoje prace, żebyś włożył do segregatora?

R 9/3

D: Zaraz wracaj z powrotem, wiesz, co będzie, jak mnie okłamiesz?

R 87/4

Swoistą cechą poleceń, w formie autorytarnego kontaktu jest występujące w wypowiedziach dorosłego złożenie kilku poleceń w jednej wypowiedzi. I tak:

1. Dwóch poleceń:

D: Siadaj Martynko. Powiedz mi, jak ci dzisiaj minął dzień?

R 462/4

2. Trzech poleceń:

D: Michał, musisz przejrzeć literaturę i znaleźć odpowiedni tekst, i przygotować się do przedstawienia.

R 70/3

3. Więcej niż trzech poleceń:

D: Czytaj po kolei wyrazy i wypisz mi, jakie samogłoski są w każdym wyrazie. Przeczytaj Oluś od tego [wskazuje].

R 70/5

D: Teraz idź, spakuj tornister i idziemy do piwnicy przyszykować rower. Ubierz się i weź ściereczkę spod zlewu, taką co jest do kurzu.

R 126/3

Polecenia dorosłego mają również charakter wygłaszanych opinii o dziecku i stanowią wyjaśnienie problemu.

D: No widzisz, żeby nie było problemu z wagarami, to zobacz co tu jest... plan zajęć. Rozumiesz?

dz: No.

D: To wypełnicie. Może ty wypełnisz! Wpiszesz, co w poniedziałek macie, we wtorek, środę i tak dalej.

R 128/1

D: Słuchaj no młody, ja ci kazałam wczoraj zrobić zadanie z matmy, odrobiłeś to?

dz: Sprawdziałaś je!

D: Sprawdziałam tę 46 stronę, a tamto co miałeś źle zrobione poprawione??

dz: Poprawione.

D: Pamiętasz wszystko?

dz: Pamiętam!

D: Kazałam ci też odrobić zadanie z polskiego zaległe.

R 458/5

Wydawanie poleceń stanowi w rozmowie dziecka z dorosłym przywilej dorosłego, wyraźnie akcentowany. Dziecko prosi, sugeruje bądź proponuje.

W odróżnieniu od poleceń wyrażanie niezadowolenia nie jest w rozmowie domeną dorosłego. Jest naturalną cechą równoważenia rozmowy codziennej, odróżniającej ją od komunikacji szkolnej. Swoje niezadowolenie dziecko wyraża w rozmowie z dorosłym również przez formy niewerbalnej komunikacji: wiercąc się, wstając i siadając naprzemiennie, zmieniając miejsce (R 116/3) i przez zmianę cech fonicznych głosu, nie do przyjęcia w klasie szkolnej:

dz: Co? A czemu ja? Przecież to teraz zajęcie Kamili!!

R 51/3

lub przez wygłoszone opinie:

D: Po prostu wie pani co? Dzieje się źle, jeżeli mama idzie, na jednej ręce trzyma dziecko, a w drugiej ręce trzyma papierosa.

R 71/2

czy sprzeciwu:

D: Na pewno się mylisz.

dz: Nie.

D: Podaj mi chociaż jeden przykład, że mama kocha bardziej młodszego bratciszkę niż ciebie!

R 55/3

dz: Nie znam, nie umiem śpiewać.

D: Jak to, uczyliście się, a ty nie potrafisz?

dz: Nie, bo ona jest z tamtego roku.

D: No, ale potrafisz zapamiętać dzisiaj.

R 10/3

D: A mogę wyłączyć telewizor?

dz: Tylko za chwilę.

D: Wyłącz telewizor!

dz: Nie!

D: Dlaczego nie chcesz wyłączyć?

dz: Bo chcę patrzeć.

R 432/1

Wyrażenie niezadowolenia w wypowiedziach dorosłego to zaprzeczenia dziecka:

D: Co masz spakowane? Wszystko leży na wierzchu.

R 126/3

lub podkreślenie roli dorosłego

D: Proszę się pospieszyć! Przestań gadać i ubieraj się. Ja nie mam czasu!

R 142/3

Niezadowolenie przybiera czasem formę oburzenia i wówczas zarówno dorośli, jak i dziecko powtarzają wypowiedź poprzednią, nadając jej charakter przez zastosowanie cech fonetycznych.

D: [zdenerwowany] Zapominasz o piórze, długopisie, innych przyborach. Nie starasz się za bardzo.

dz: Ja staram się!

R 55/3

dz: Bo, bo Łukasz mi chciał wyrzucić tornister przez okno!

D: Jaki Łukasz?

dz: Dziechciarz...

D: Jak to tornister chciał ci wyrzucić przez okno?!

R 484/1

Jednakże w rozmowie niezadowolenie może być wyrażone nie tylko w formie opinii, nakazu czy sprzeciwu. Może mieć również formę pełnej wymiany dialogowej, w której obie strony, równorzędnie siebie traktując, opiniują sytuację.

D: To co robisz w domu?

dz: Bawię się...

D: A z kim się bawisz?

dz: Z Natalią i ze Sabiną [śmiech] bawię się lalkami [tekst trochę niezrozumiały], więc sama wyszłam z domu, bo chciałam.

D: Czemu się biłaś?

dz: Bo ten, bo ja nie chciałam znieść tego, jak one się biją, to popatrzyłam se trochę i też zaczęłam się bić. A potem robiłam... się bawiłam. A potem, że ten, że jak mój tata poszedł, to ten, to tylko musiała Sabina ze mną zostać, bo mój tata poszedł. A potem musiała się Sabina mną opiekować. Myłam z nią podłogi, gary [śmiech dorosłego]. Jeździłam z nią na rolkach.

D: [oburzona] W domu? Na rolkach?

dz: Bo mi pozwoliła ona oczywiście, no i jeszcze ten... chodziłyśmy w butach po mieszkaniu.

D: A mamy nie było oczywiście.

R 472/3

Krytykowanie dziecka jest domeną dorosłego. Poza wypowiedziami krytyki wprost, typu:

D: Źle, źle, jeszcze raz!

R 93/1

D: Dziewczynka jest tu narysowana tak w miarę, powiedzmy, nie za pięknie, ale jest, ale tak brzydko podpisałeś, że rany boskie.

R 178/4

to krytyka ze strony dorosłego kierowana jest nie na czynność, ale na osobę dziecka:

D: No! Nic nie umie...

R 115/2

D: Teraz porozmawiamy z Miłoszem, który siedzi tutaj jak półtorej nieszczęścia.

D: Masz opinię patentowanego. Kogo?

D: Lenia, osła!

R 148/3

Dziecko godzi się z tą krytyką, jego sprzeciw wywołuje oburzenie dorosłych.

D: Babcia jest gorsza... tak?!

R 115/2

Specyficznym działaniem dorosłego jest krytyka, która następuje po wstępnym wyrażeniu troski:

D: Ciężko ci z opisami?

dz: No.

D: Ty to pewnie tak robisz, a potem nie robisz, a potem znowu robisz, co?

dz: Ten.

D: Zamiast się iść i robić pewnie, co? Nie jest tak?

dz: Hmm...

R 504/2

D: Z czego mieliście tą klasówkę?

dz: Z matematyki.

D: Co tam było! Jak ci poszło?

dz: Jeden błąd bezmyślny w kolejności działań.

D: Jak zwykle, a co zrobiłeś w tej kolejności działań źle?

dz: Wyszło dobrze jak robiłem pisemnie, tylko pomyliłem cyfry i podzieliłem przez inną cyfrę!

D: To wszystko w twoim stylu...

dz: [...]

D: Znowu nie myślałeś? Co?

R 458/1

Dziecko, krytykując dorosłego, wskazuje na jego pomyłkę w sposób rozwinięty, niejako tłumacząc jego postępowanie:

dz: To oni, siostra ich poprosiła do biurka, żeby powiedzieli jakąś modlitwę. Jeden nie powiedział nic, to był Mateusz, a drugi powiedział do połowy, ale też dostał taką jedynkę.

D: Hmm...

dz: No i siostra tak się zmartwiła, przykro było siostrze, że nikt nie umie, ale tam, bardzo dużo osób zdawają, tylko dwie osoby nie umieją.

R 540/4

Podkreślanie własnej opinii i władzy nie jest dla rozmowy dziecka z dorosłym zbyt znaczące. Dorosłemu wystarczają polecenia. Dorosły stosuje je w formie perswazyjnej.

D: To jest trudna praca. To ja się nie dziwię, że ci się nie chce. A te cyfry to tylko wstawiacie w książkę z matematyki, to jest łatwiej, co?

dz: Tak.

R 409/5

lub odwołując się do potwierdzenia własnej opinii przez doświadczenie dziecka:

D: No a teraz nie powinieneś tak dużo podlewać, bo będzie miał za mokro.

dz: Sucho tam widzę [wskazuje miejsce w doniczce].

D: Może później zobacz, włóż tu palec, zobaczysz jak tu jest wilgotno.

R 409/3

Podkreśleniu przez dorosłego własnej opinii czy władzy towarzyszy przekonanie, że dziecko coś musi zrobić bądź nie musi czegoś wykonać lub wyrażenie gotowości do pozytywnego traktowania dziecka:

D: Ja dzwoniłam do mamusi teraz, wiesz? Więc się nie musisz martwić.

R 541/2

D: No właśnie. Ja mam nadzieję, że zapamiętacie sobie tę nauczkę.

dz: Uhm. Bardzo to było takie...

R 484/1

Rozmowa ma nieformalny charakter i bywa, że podkreślenie własnej opinii czy wiedzy może zaskoczyć nieodpowiedniością do oczekiwań i sytuacji.

D: A ty jak byś postąpiła na miejscu Esmeraldy?

dz: No wiadomo. Nigdy bym nie opuściła Hosse Armada. Takiego przystojniaczka, a poza tym on bardzo kocha swojego syna. A miejsce syna jest przy ojcu.

R 24/1

D: A w górach byłeś kiedyś?

dz: ... [milczy].

D: Ja mam tam działkę.

R 116/3

Nie sędzę, by posiadanie działki przez dorosłego stanowiło dla dziecka w młodszym wieku szkolnym potwierdzenie władzy i możliwości.

We współpracującym wzorcu komunikacji, który jest również realizowany w rozmowie dziecka z dorosłym, występujący podział władzy i asymetria relacji między uczestnikami porozumiewania się nie ma znaczącego wpływu na kontakty komunikacyjne. Rozmawiający demonstrowają podejście partnerskie, które ułatwia prymarną cechę rozmowy: zamianę ról nadawcy i odbiorcy. Daje to szansę na odbiór — zarówno przez dziecko, jak i dorosłego — informacji zwrotnych, wyzwala pozytywne wzajemne postrzeganie uczestników rozmowy. Cechą współpracy jako rodzaju komunikacji jest akceptacja poglądów i opinii. Akceptacja ta, przy szczególnie sprzyjających warunkach do wymiany ról nadawcy i odbiorcy, może mieć szczególny, dialogiczny przebieg:

D: A słuchaj, dużo już przeczytałeś tej książki?

dz: Tak, bardzo już dużo.

D: To znaczy? Na której jesteś stronie?

dz: Nie czytam tak po stronach... tylko to, co mnie interesuje.

D: I ty sobie czytasz zagadnieniami?

dz: No cieszy mnie to bardzo.

R 491/4

D: Ale do przedszkola byś chciał wrócić?

dz: A trochę.

D: Trochę, czasami, od czasu do czasu to byś wrócił?

dz: No.

D: No widzisz, no to fajnie.

R 409/7

Akceptacja poglądów i opinii bywa jednoznacznie wyrażona i przez dziecko, i przez dorosłego:

D: Cieszysz się, że mamy już wiosnę?

dz: Tak, bo nareszcie zrobiło się ciepło, można biegać na podwórku.

D: Masz rację, ja też lubię, kiedy jest ciepło.

R 198/1

dz: Chodzenie na spacer...

D: Też, a co jeszcze według ciebie, czy słońce jest nam potrzebne?

dz: Też potrzebne.

D: Tak, ja też tak uważam.

R 295/1

Akceptacja dorosłego może być taktowana jako zobowiązanie dziecka do działania:

D: A jak to robicie?

dz: Tak nakładamy rękami na koło.

D: Potem jeździć już można, tak?

dz: Muuhh.

D: No to fajnie, że jesteście tacy zaradni.

R 424/1

D: Żal ci będzie palić tę marzannę, co?

dz: Aha.

D: No dobra, to jej nie spalimy, tylko wykorzystamy do przedstawienia.

R 504/4

Akceptacja dziecka również tworzy sytuacje stanowiące początek działania:

D: Zaczniemy teraz robić te dwa ćwiczenia. Tak. Można już?

dz: Tak!

D: To zaczniemy od prostego. Nasze ulubione szlaczki. Dobrze Oluś?

R 239/1

Potwierdzeniem współpracującego wzorca komunikacji jest również występowanie nagradzania w wypowiedziach stanowiących reprezentację dla kategorii kierowania w opisie rozmowy. Wyrażają je krótkie wypowiedzi dorosłego, będące pochwałą dziecka:

D: Ślicznie...

R 84/2

D: Bardzo ładnie. Bardzo fajnie...

R 305/2

D: No, pięknie umiesz...

R 39/1

Nagroda dla dziecka może być również radością dorosłego:

D: No, to się bardzo cieszę

R 21/2

Po nagrodzie w postaci pochwały, dorosły przechodzi do konkretyzacji całej sytuacji:

D: O, jaka ładna koperta, sama ją zrobiłaś? Dzisiaj?

dz: Tak!

D: A jaką dostałaś ocenę?

dz: Piątkę.

R 24T/1

D: to świetnie, to tutaj jest zadanie za jeden punkt zrobione

R 115/3

Rzadko zdarzają się przypadki nagradzających wypowiedzi dorosłych, które bezpośrednio dotyczą osoby dziecka i nie zamykają się tylko w ocenie:

D: To bardzo ładnie. Jesteś dzielny i wspaniałym chłopcem.

dz: Dziękuję.

R 144/2

D: Kto wygrał?

dz: Mój kolega.

D: A ty zajęłaś które miejsce?

dz: Ja, trzecie.

D: Trzecie? To też medalowe, brawo.

R 539/4

Podobnie w oszczędny sposób jak nagradzanie dorosły ośmiela dziecko. Reprezentatywne wypowiedzi w rozmowie dziecka z dorosłym dla tej kategorii to najczęściej wskazanie na próbny charakter czynności i namowa do jej powtórzenia:

D: spróbuj tu..., a może tu.

R 42T/1

D: jeszcze raz spróbuj, śmiało.

R 239/3

D: posłuchaj jeszcze raz.

R 35T/3

lub odniesienie się do lęku dziecka:

D: No i co? Co ta pani ze szkoły robiła? Ciekawego? No, nie bój się... a co tobie się najbardziej podobało w takim razie?

R 539/4

Dorosły stawia też swoją osobę jako przykład, chcąc ośmielić dziecko do wypowiedzi.

D: Patrycja, a znasz jakieś brzydkie wyrazy?

dz: Tak!

D: Znasz? A potrafisz je powiedzieć? To powiedz. To powiedz.

D: No, nie wstydź się. No powiedz, mi się też czasami zdarza powiedzieć jakieś brzydkie wyrazy.

R 483/5

Zwykle dziecko daje się przekonać:

dz: Ale ja nie chcę!

D: Nie chcesz...?

D: A może spróbujemy przynajmniej jeden obrazek dobrze?

dz: Dobrze!

R 118/2

Analiza rozmów wskazuje jednak, że dziecko nieufnie odnosi się do podejmowanej próby wielokrotnego natarczywego ośmielania, podejrzewa bowiem, że dorosły ma już przygotowaną, oczekiwaną odpowiedź i zdarza się, że jest ona nie taka, jakiej udzieli dziecko.

D: Którą byś narysowała?

dz: [brak odpowiedzi]

D: Jakąś ulubioną, no którą bajkę byś chciała narysować nam, gdybym ci teraz dała kartkę i którą bajkę byś narysowała?

dz: [brak odpowiedzi]

D: Basia nie wie, co by nam chciała narysować — co Basiu?

R 155/2

dz: Tak!

D: A jaką bajkę na dobranoc najbardziej lubisz oglądać? Oglądasz dobranockę?

dz: *Tom i Jerry!*

D: A co ci się podoba w tym filmie?

dz: Że myszka zawsze wygrywa, a kot przegrywa.

D: Mhm... dobrze.

R 541/1

W kategorii kierowanie, wyjaśnianie, rozwijanie pomysłów i zadawanie pytań do samodzielnego podejmowania decyzji, to szczególne wskaźniki rozmowy, w której równorzędność partnerów stanowi o możliwości ich realizacji.

Wyjaśnianie w rozmowie nie ma charakteru definiowania i dotyczy przyczyn postępowania dziecka bądź jego emocji. Podstawą wystąpienia wyjaśniania jest brak oceny. Stąd jego rola jako wskaźnika współpracującego kierowania w rozmowie dziecka i dorosłego.

D: Co znaczy być dobrym?

dz: To znaczy dobrze postępować. Uczyć innych, jak się dorośnie [...].

D: A co to znaczy, że ktoś umiera?

dz: To znaczy, że inni ludzie z jego rodziny wpadają w rozpacz.

D: A dusza?

dz: Idzie do nieba.

R 296/2

D: Kamil, co ty masz z tym nosem?

dz: Nic, kolega mnie walnął.

D: A czemu? Co się stało?

dz: Jak gadaliśmy z innym kolegą.

D: Z jakim kolegą?

dz: Mateuszem. Jakie skargi mamy na Pawła, żeby w poniedziałek pani powiedzieć, wymienialiśmy, że zaczepia, dokucza, jak ja to powiedziałem, to on mówi: dokucza — zaczepia i mnie zbił w nos, i rzucał w nos kamieniami, i lodem.

D: Dlaczego tak robił?

dz: Nie wiem.

D: A to tak wolno robić, można tak rzucać lodem i kamieniami?

dz: Nie, ja to powiem pani, co niech dostanie uwagę.

R 458/3

Dorosły, wyjaśniając, tak jak w przypadku tworzenia znaczeń, stosuje formy charakterystyczne dla dziecka i upewnia się, czy został zrozumiany.

D: Czyli zajmuje się taką odnową tych opon. No, bieżniki na tych oponach robi. No, jest to ciężka praca, ale potrzebna, bo nie każdy z nas może sobie kupić nowe opony, prawda?

R 266/2

Dziecko w wyjaśnieniach stosuje konkretne, wyczerpujące wypowiedzi:

D: Nie lubisz malin?

dz: No bo one mają gorzkawo-kwaśny smak.

R 115/1

dz: Tak, tak w naszej rodzinie ty jesteś najładniejsza.

D: Piękna kobieta to nie tylko twarz.

dz: Tak, także ciało.

R T24/4

dz: Bo jak przy nim siedzę, to nie umiem oddychać.

D: Nie rozumiem.

dz: Bo tak, jakby się nie mył.

R 55/3

Rozwijanie pomysłów i prowadzenie do samodzielnego podejmowania decyzji to domena pytań dorosłego. Rozwijanie pomysłów dziecięcych przez pytanie nosi cechy odpowiedzi na pytania. Nie jest więc konieczna dłuższa wypowiedź:

dz: Jestem bogata.

D: Że jesteś bogata...

dz: Chciałabyś być bogata?

D: Co byś zrobiła z pieniędzmi, gdybyś miała ich całe mnóstwo?

dz: Coś kupiła...

D: Na przykład...

dz: Buty.

D: Nowe? Jakie ci się marzą?

R 11/1

Wymiana rozwijająca pomysł dziecka może nie mieć formalnego zakończenia. Uznanie, że pomysł został rozwinięty, należy do dziecka.

D: A wiesz, że tutaj macie na Dolinie Trzech Stawów stadninę?

dz: Tak.

D: I próbowałeś tam kiedyś pójść?

dz: Tak.

D: I co, mama by się zgadzała, żebyś jeździł konno?

dz: Chyba nie.

D: Nie, bałaby się o ciebie, tak?

dz: No.

D: To jak ty chcesz jeździć konno, jak mama się nie zgadza?

dz: Po prostu, jak będę dorosły, to się nauczę.

R 504/1

Dziecko zamyka rozwinięcie, odnosząc się do konkretnych realiów pomysłu.

- D: A teraz porozmawiajmy sobie o bardzo przyjemnych rzeczach, o marzeniach. Na pewno każda z was je ma. Aniu, czy możesz nam opowiedzieć o swoich marzeniach?
- dz: Moim marzeniem jest wyjechać za granicę, jak będę duża i i zostać tam na dłużej i pracować.
- D: A w jakim zawodzie chciałabyś pracować?
- dz: ... [myśli]
- D: Może jako nauczycielka, lekarz?
- dz: Tak, jako lekarz.
- D: Jakiej profesji?
- dz: Jako dentysta.

R 126/3

Swobodzie rozwinięcia pomysłu sprzyja brak oceniania:

- D: Nie, nie, to jest to samo zadanie, tylko widzisz, masz ciąg dalszy tak jakby.
- D: Aha... oblicz i zapisz słowami, co obliczyłeś.
- dz: Ihm...
- dz: A to ja to wezmę i ja to sama zrobię, bo ja to wiem, jak to się robi. Ja to zrobię sama, ja potem przylecę dobrze?
- R 541/2
- D: Mhm... myślę, żeby to zrobić jako dekoracje na sali gimnastycznej, na drabinkach, wtedy musiałyby być właściwie więcej.
- dz: Jeszcze można wykorzystać coś zielonego, że później, jak będziemy tą marzannę wciągać, to żeby nie było widać nas, że my tę marzannę ciągniemy.
- R 504/1

A szczególnie zabawa:

- dz: Mamo, pobaw się ze mną w wypożyczalnię kaset wideo...
- D: Zgoda. Jakie kasety ma pani w wypożyczalni?
- dz: Na razie mam mało, bo jeszcze nie dowieźli.

R 24T/1

Samodzielne podejmowanie decyzji jako cel rozmowy nie jest jednorodnie reprezentowany. Pojawia się wraz z innymi celami i w różny sposób się przejawia. Dorosły nie tyle do tej decyzji doprowadza, ile szuka potwierdzenia drogi, jaką dziecko obrało.

- D: [...] a jak tam będzie z jedzeniem na tej zielonej szkole?
- dz: Znając mnie, to na pewno okropnie.
- D: Czemu okropnie?
- dz: Bo ja taki tadek niejadek.
- D: A co ty będziesz tam pił? Jak ty nie chcesz ani herbaty pić, ani kakao, takiego zwykłego gotowanego, ani kawy zbożowej.

dz: Będę kupował soki.

D: A jak tam nie będzie sklepu?

dz: To już nie wiem.

R 458/2

D: Sebastian, jak ty oglądasz takie straszne filmy i takie straszne rzeczy... to co?

dz: Co?

D: To możesz potem zasnąć.

dz: Tak!

D: I nie boisz się później?

dz: Ja je lubię i chcę oglądać.

R 542/4

W rozmowie dorosły przez pytanie oczekuje również dojścia do przekonania dziecka lub próbuje na nie wpłynąć:

D: Nie lubisz za bardzo szkoły?

dz: Nie.

D: A jak myślisz? Gdybyś się nie uczył, gdybyś nie chodził do szkoły, umiałbyś czytać, pisać, liczyć?

dz: Nie.

D: Czyli szkoła ci się przydaje, czy nie?

dz: Przydaje.

R 126/3

D: A z pieskiem będziesz chodziła?

dz: Będę chodziła.

D: Kto będzie na spacerzy chodzić?

dz: Ja.

R 409/6

Odniesienia edukacyjne w rozmowie dziecka z dorosłym reprezentowane są przez specyficzną sferę afektywną, wyjaśnianie, przekaz i odbiór znaczeń oraz kierowanie. Wpisane w kontekst sytuacji komunikacji szkolnej powodują, iż dziecko zachowuje się zgodnie z doświadczeniami, których było udziałem w trakcie codziennego porozumiewania się. Dziecięcy wybór zachowań komunikacyjnych w szkole będzie więc efektem tego, czego doświadczyło w codziennej rozmowie z dorosłym. Zależać zatem będzie również od stopnia zaangażowania dziecka w sytuację komunikacyjną, charakteryzowaną przez diadę dorosły — dziecko, jak i od możliwości otwieranych przez tę sytuację.

Zakończenie

Na wybór rozmowy jako obiektu badań pedagogicznych wpłynęło kilka przyczyn. Jedną z nich była powszechność rozmowy w działaniach edukacyjnych i wychowawczych, szczególnie w klasach początkowych. Jednakże jest to tylko element powszechności tego zdarzenia komunikacyjnego. Dziecko rozmawia z dorosłym od momentu swoich narodzin, od swoistej mowy dziecięcej, od czasu, gdy kontakt z dorosłym stanowi codzienność komunikacyjną. Inną sprawą jest, że powszechność występowania rozmowy — ciągłego, doświadczanego porozumiewania się, które jest udziałem każdego człowieka, usypia czujność co do jej prowadzenia i efektów.

Intuicyjnie wykorzystujemy rozmowę w komunikacji codziennej i w tak szczególnej dla dziecka sytuacji, jaką jest edukacja. Stosujemy rozmowę jako formę oddziaływań wychowawczych. Dzięki niej utrwalamy przekonanie o swojej osobie i zhierarchizowanym porządku społecznym. Intuicyjnie też wybieramy rozmowę, jaka jest najbardziej odpowiednia dla danej sytuacji komunikacyjnej i kreujemy w niej swoją aktywność. Zatem analizy rozmowy dziecka z dorosłym nie da się ograniczyć tylko do sytuacji edukacyjnej. Nie da się też ograniczyć tylko do analizy języka jako medium porozumiewania się.

Przedmiot analizy — rozmowa dziecka z dorosłym, nie mógł być więc zamknięty w tradycyjnych schematach analizy języka i aktywności jednego uczestnika. W rozmowie bowiem ważne są obie strony porozumiewające się, a pytanie, czego doświadcza dziecko, rozmawiając z dorosłym, ma — jak się wydaje — charakter preliminarium do wszelkich innych analiz języka i komunikacji dziecięcej. W szczególnym zaś przypadku — komunikacji edukacyjnej. Wnioski wypływające z dokonanej analizy i zebrane w egzemplifikacyjny opis, choć mają charakter aproksymatywny, pozwolą na wyciągnięcie konkluzji dotyczących tworzenia struktury rozmowy, doświadczeń relacji komunikacyjnych i tych elementów, które są specyficzne.

Rozmowa dziecka z dorosłym ma szczególny charakter strukturalny. Jej początek i koniec zależy przede wszystkim od zachowania dorosłego, który

reaguje na próbę rozpoczęcia rozmowy przez dziecko tylko w sytuacji wyraźnego, językowego sygnału. W takiej sytuacji reakcje dorosłego stają się spontaniczne. Dorosli wyraźnie chcą rozmawiać o tym, co mówi im dziecko. Kiedy sami inicjują rozmowę, niejako podkreślają jej temat, nadając tym samym oficjalny charakter całej rozmowie. Wyraźną cechą jest łatwość przejścia dziecka od roli mówiącego do słuchającego i odwrotnie. Dorosłym ta zamiana nie przychodzi tak naturalnie. Raczej wolą być w roli mówiącego niż słuchającego.

Pytania są przywilejem dorosłego. Dorosły treść rozmowy zapowiada pytaniem, dziecko — opisem. Przeżycia i doświadczenia są równym udziałem dziecka i dorosłego, jednakże rozmowa o nich nie przebiega bez zakłóceń. Korzystniejszy temat to przedmiot czy zjawisko, którego obserwacja jest wspólnym udziałem dziecka i dorosłego. Zamknięcie rozmowy przez dorosłego jest sygnałem jednoznacznym i stanowi domenę dorosłych.

Analiza determinantów rozmowy wskazuje, że dziecko jest cierpliwym jej uczestnikiem i nie zraża się wielokrotnym stawianiem pytań w trakcie prowadzenia rozmowy przez dorosłego. Być może wynika to z wcześniejszych kontaktów komunikacyjnych z dorosłym. Również relacja, jej asymetria, strategia grzeczności i sygnały skuteczności wymian mają swoje reprezentacje w analizowanych rozmowach dziecka i dorosłego i tworzą specyficzny obraz podziału możliwości oraz władzy, któremu dziecko stara się oprzeć. W rozmowach wyraźna jest tendencja do demonstrowania swojej osoby, szczególnie przez dorosłego. W wymianach wypowiedzi związanych z relacjami nie tylko dorosły rejestruje i interpretuje zachowania dziecka. Dziecko w równym stopniu interpretuje zachowania dorosłego. Jednakże dorosły tych interpretacji nie rejestruje, realizując z góry przyjęty przebieg rozmowy lub określając językowym sygnałem relację między jej uczestnikami.

Efekty tego są szczególnie widoczne, gdy w rozmowie pojawiają się elementy, które cechują komunikację edukacyjną: specyficzna sfera afektywna, wyjaśnianie, przekazywanie i odbiór znaczeń oraz kierowanie. Wykazują one wyraźne różnice w modelach komunikacji autorytarnej i współpracującej. Wskazanie na brak oceniania jako cechy ułatwiającej kontakt i pozwalającej dzieciom na równorzędność roli w rozmowie odnosi się szczególnie do jakości porozumiewania się dziecka i dorosłego. W rozmowie może przebiegać równocześnie tak wiele procesów, że trudno z nich stworzyć przejrzysty model. By to uczynić, trzeba wybrać z rozmowy elementy dla niej swoiste i stanowiące jej opis. Jednocześnie, dzieląc rozmowę na występujące w niej elementy, tracimy cechy jej fenomenu: ulotność, niepowtarzalność i specyficzne sprawstwo, powodujące, że nawet krótka wypowiedź może mieć tę samą moc co długa, niekończąca się rozmowa. Zwłaszcza, że kategorie komunikacyjne, zjawiska językowe i relacyjne nie muszą zachodzić jednocześnie. Stąd trudności z odkrywaniem i opisywaniem prawidłowości, które decydują o jakości porozumiewania się z dzieckiem, a wypowiedzi potoczne w rozmowie, jej powszech-

ność oraz wyjątkowość diady rozmawiającej dziecka i dorosłego, implikuje wielowątkowość analiz.

Rozmowa dziecka z dorosłym ma swoje szczególne miejsce w sferze prawidłowości pedagogicznych. Wykorzystywana jest w procesach wychowawczych i w kształceniu. Stosowana prymarnie w edukacji wczesnoszkolnej i w kontaktach codziennych. Znajomość jej konstrukcji i prawideł to niezbędny warunek jej użycia przez nauczycieli jako sposobu porozumiewania się z dzieckiem. Badania jakościowe, o zorientowaniu fenomenologiczno-hermeneutycznym, pozwalają dotrzeć i opisać to niezwykle zjawisko, którym jest porozumiewanie się dziecka z dorosłym.

Aneksy

A n e k s 1

Przykłady rozmów dziecka z dorosłym

413

ROZMOWA NR 3

I. Informacje ogólne

Data nagrania: 5 marca 2001 roku

Długość rozmowy: 10 minut

Miejsce rozmowy: pokój

Opis sytuacji: Mama i dziecko siedzą na fotelach. Koleżanka mamy siedzi przy stole. Dziecko nie jest już takie nerwowe jak na początku pierwszej rozmowy. Widać, że udzielanie odpowiedzi sprawia mu przyjemność.

II. Charakterystyka uczestników rozmowy

Dziecko

Chłopiec o imieniu Damian, 10-latek, III klasa szkoły podstawowej. Uśmiecha się. Tym razem będzie odpowiadał na pytania swojej mamy.

Dorosły

Matka dziecka (lat 30), wykształcenie zawodowe, nie pracuje. Ogólnie jest osobą nerwową. Jak sama twierdzi: dobrze, że nie ma więcej dzieci. Nie ma czasami cierpliwości i siły do swojego pierwotnego.

III. Przebieg rozmowy

Treść dialogu	Zachowania towarzyszące dialogowi
<p>Mama: Powiedz mi, Damianku, teraz sobie porozmawiamy o Kubusiu, o twojej papużce. Czy kochasz swojego ptaszka?</p> <p>Dziecko: Bardzo, to jest mój ukochany ptaszek.</p> <p>Mama: A czy się nim opiekujesz, czy sprzątasz mu klatkę?</p> <p>Dziecko: To mama mu czyści klatkę, to znaczy ty.</p> <p>Mama: To znaczy ja?</p> <p>Dziecko: Tak.</p> <p>Mama: A czy dajesz mu jeść, pić?</p> <p>Dziecko: Mama to robi.</p> <p>Mama: A dlaczego mama, dlaczego nie ty?</p> <p>Dziecko: Bo kiedyś chciałem, żebym ja sam zmienił wodę dla Kubusia, ale tyś powiedziała, że nie, że sama to zrobisz.</p> <p>Mama: Dobrze. A powiedz mi, czy twój ptaszek umie coś szczególnego robić?</p> <p>Dziecko: Tak.</p> <p>Mama: Co na przykład?</p> <p>Dziecko: Umie „szczekać”. Jeszcze jest taki... Dostaje taki patyczek, kiedy tak „dyryguje”, tak macham, to on do tego patyka śpiewa. Kubuś umie też „szczekać”.</p> <p>Mama: A powiedz mi teraz, czy lubisz czytać książki?</p> <p>Dziecko: Lubię. O kosmosie.</p> <p>Mama: O kosmosie? Tak. A co cię na przykład interesuje?</p> <p>Dziecko: Księżyc i Słońce.</p> <p>Mama: A może byś coś powiedział o Słońcu i Księżycu?</p> <p>Dziecko: Tak. Słońce to jest gorąca magma, która jest bardzo gorąca. I tam jest też ciepło, że dochodzi do tysięcy... tysięcy...</p> <p>Mama: Stopni, że jest tak gorąco.</p> <p>Dziecko: Tak. A na Księżycu był pierwszy Jurij Gagarin.</p> <p>Mama: A ty chciałbyś lecieć na Księżyc, kiedyś?</p> <p>Dziecko: Nie.</p> <p>Mama: Dlaczego?</p> <p>Dziecko: Bo ja wiem. Patrzyłem też na taki program, że są awarie niekiedy i wybucha statek, jeszcze... Na-</p>	<p>chłopiec patrzy prosto w oczy mamy</p> <p>mruga oczami</p> <p>kręci ręką</p> <p>kręci ręką</p> <p>mruga oczami</p>

<p>wet kiedy nie jest w kosmosie, kiedy się unosi, to nagle wybucha, jest awaria.</p> <p>Mama: I ty byś się strasznie bał, że statek wybuchnie? Tak?</p> <p>Dziecko: Tak.</p> <p>Mama: Czy lubisz czytać jeszcze inne książeczki? Czy tylko o kosmosie?</p> <p>Dziecko: Mmmm... szkolne.</p> <p>Mama: Ale, które szkolne? Opowiedz mi coś o szkolnych lekturach. Jaka ci się najbardziej podobała?</p> <p>Dziecko: Najbardziej podobała mi się lektura: <i>Chłopiec z Grenlandii i Karolcia</i></p> <p>Mama: Aha! A o czym to było?</p> <p>Dziecko: Karolcia, miała taki koralik, niebieski. Kiedy wypowiadała życzenie, to się spełniało, a ten koralik był czerwony. Ale kiedy spełniło się życzenie, to koralik stawał się brązowy.</p> <p>Mama: A <i>Chłopiec z Grenlandii</i>?</p> <p>Dziecko: Chłopiec z Grenlandii. Znaczy się Anaruk, chłopiec z Grenlandii, jest o takim chłopcu Anaruku też, który jest bardzo dzielny i jest dumny z siebie. Jego ojciec zabierał go na polowanie: na reny, na foki.</p> <p>Mama: A ty chciałbyś mieszkać w Grenlandii?</p> <p>Dziecko: Nie.</p> <p>Mama: Nie, a dlaczego?</p> <p>Dziecko: Bo kiedy jest zima, to trwa bardzo długo, a lato to się mówi lato poralne trwa tylko przez trzy miesiące. Nie ma w ogóle ogrzewania centralnego.</p> <p>Mama: Aha! I to by ci się nie podobało? Tak?</p> <p>Dziecko: Tak.</p> <p>Mama: A powiedz mi, czy lubisz chodzić na podwórko?</p> <p>Dziecko: Lubię.</p> <p>Mama: I co robisz na podwórku?</p> <p>Dziecko: Dzwonię do kolegi. I zawsze, znaczy do Grzesia, zawsze się go pytam: Grzesiu? Czy przyjdiesz na moje podwórko? Niekiedy nie może przyjść, a niekiedy może. Przychodzimy, bawimy się.</p> <p>Mama: A w co się bawicie?</p> <p>Dziecko: Gonimy się albo huśtamy. Też niekiedy Grzesiu idzie do sklepu i mi coś kupuje np. batoniki prince-polo ogórkowy.</p> <p>Mama: Aha! To ty tak lubisz słodkości? Tak?</p> <p>Dziecko: Tak. Bardzo.</p>	<p>mruga oczami</p> <p>porusza stopami</p>
--	--

<p>Mama: A powiedz mi, czemu ty tak patrzysz od rana do wieczora na ten telewizor. Co? Tylko byś siedział przed telewizorem i bajki oglądał. Czemu? Przecież na telewizor nie można tak patrzeć, bo się wzrok psuje.</p> <p>Dziecko: Wiem, ale bardzo lubię, bo lecą moje ulubione bajki.</p> <p>Mama: No tak, ale są na przykład inne zajęcia. Pomóc na przykład mamie w sprzątaniu. Dlaczego nie chcesz mamie niekiedy pomagać, co?</p> <p>Dziecko: Niekiedy ci pomagam.</p> <p>Mama: Niekiedy mi pomagasz, ale niekiedy cię proszę, abyś mi pomógł, to nie chcesz. Dlaczego?</p> <p>Dziecko: Nie chce mi się.</p> <p>Mama: No, taki leniuszek z ciebie?</p> <p>Dziecko: Bo zawsze, kiedy przychodzę ze szkoły, to jestem zmęczony nauką i głowa mnie boli, i nie mogę nic zrobić.</p> <p>Mama: Ale trzeba po sobie najpierw posprzątać.</p> <p>Dziecko: Niekiedy robię tak. Kiedy ty mnie prosisz, żebym zaniósł kurtkę i powiesił, w szafce poukładał, zrobię to. Też mnie prosisz, żebym ci przyniósł szmatę, to ci pomagam. I też prosisz mnie, żebym ci odkurzacza przyniósł, to ci przyniosę.</p> <p>Mama: Tak, ale niekiedy...</p> <p>Dziecko: I sprzątam ze stołu, kiedy sprzątasz klatkę Kubusiowi.</p> <p>Mama: Ale niekiedy jest tak, że ja proszę, a ty nie chcesz pomóc. A kiedyś, jak będziesz sam mieszkał...</p> <p>Dziecko: To będę wszystko musiał sam robić.</p> <p>Mama: Właśnie, to się musisz nauczyć.</p> <p>Dziecko: Hy, hy...</p> <p>Mama: A czy lubisz chodzić do babci z nami, jak idziemy wszyscy?</p> <p>Dziecko: Lubię. Bardzo lubię. Lubię się bawić z moją ciocią i też lubię se pograć na komputerze, kiedy mnie pozwoli. Moja ulubiona gra jest <i>Komando</i>. Chodzę z takimi trzema... ko... komandosami i strzelam do Niemców.</p> <p>Mama: Dobrze. To by było wszystko.</p>	śmieje się
---	------------

413

ROZMOWA NR 4

I. Informacje ogólne

Data nagrania: 18 marca 2001 roku
Długość rozmowy: 5 minut
Miejsce rozmowy: pokój
Opis sytuacji: Osoba pytająca siedzi na fotelu, dziecko siedzi na krześle. Dziecko zna osobę dorosłą, gdyż widziało ją już parę razy. Nie boi się, więc uśmiecha się. Obok w pokoju znajduje się mama dziecka oraz koleżanka mamy.

II. Charakterystyka uczestników rozmowy

Dziecko

Chłopiec (lat 10) o imieniu Damian, uczeń III klasy Szkoły Podstawowej nr 13 w Chorzowie. Jest uśmiechnięty, ale wydaje się nerwowy. Ma tiki nerwowe w postaci mrugania oczami. Widać też, że jest dzieckiem nadpobudliwym. Zna osobę, która będzie z nim rozmawiała. Jest to mama koleżanki jego mamy. Osoba ta jest mu znana, gdyż parokrotnie gościł w domu tej przybranej cioci.

Dorośli

Kobieta (lat 67), wykształcenie średnie. Obecnie na emeryturze. Ma dorosłe dzieci w wieku 30 i 35 lat, oraz 4-letnią wnuczkę. Ma bardzo dobry kontakt z dziećmi, lubi je. Sama pochodzi z rodziny wielodzietnej. Osoba miła, sympatyczna, charakteryzująca się poczuciem humoru.

III. Przebieg rozmowy

Treść dialogu	Zachowania towarzyszące dialogowi
<p>Anna: Dzień dobry. Damian: Dzień dobry. Anna: Jak ty się nazywasz? Damian: Damian. Anna: Do której klasy chodzisz? Damian: Do klasy III B. Anna: A w szkole ci dobrze idzie? Jakie masz trudności? Jaką najlepszą lekcję masz? Damian: Polski i matematykę. Anna: U, u... Jakie masz stopnie? Damian: No z matematyki mam szóstkę, a z języka polskiego mam piątkę. Anna: O, o! To bardzo ładnie się uczysz. A w domu spokojny jesteś?</p>	<p>prawą ręką dotyka kolana</p>

<p>Damian: Tak.</p> <p>Anna: Mamę kochasz?</p> <p>Damian: Bardzo i tatę tak samo. Całą rodzinę kocham.</p> <p>Anna: Tak. A masz dużo jeszcze rodzeństwa?</p> <p>Damian: Nie.</p> <p>Anna: Sam jesteś tylko?</p> <p>Damian: Tak. Ale chciałbym, żeby moja mama urodziła jeszcze brata.</p> <p>Anna: U, u... A dlaczego brata, a nie siostrzyczkę?</p> <p>Damian: Bo... Ja chcę, żeby chłopak się bawił ze mną autami.</p> <p>Anna: A dziewczynki też już się bawią autkami. Nie każda dziewczynka lubi laleczki.</p> <p>Damian: No, może moja ciocia. Nie ma nic w domu, żadnych lalek, to się bawi samochodami. A niektóre dziewczyny przynoszą do szkoły lalki i się bawią lalki Barbie.</p> <p>Anna: A! Lalki Barbie. A ty lalki nie lubisz?</p> <p>Damian: Nie! To jest dla dziewczyn.</p> <p>Anna: A niekoniecznie. A sportem interesujesz się?</p> <p>Damian: Bardzo.</p> <p>Anna: A co najbardziej lubisz: siatkówkę? Na jakie mecze patrzysz?</p> <p>Damian: Piłkę nożną.</p> <p>Anna: Piłkę nożną. A znasz wyniki? Wyniki jakiego znasz? Jaki będzie ostatni mecz teraz, w najbliższych dniach, Polska...?</p> <p>Damian: Znaczący nie wiem.</p> <p>Anna: Nie wiesz jeszcze. No, ja też nie wiem, bo się nie interesuję sportem, wiesz?</p> <p>Damian: ...</p> <p>Anna: Jak się interesujesz sportem, to cię musi zaciekawiać każde ogłoszenie w telewizji, kiedy będzie mecz, kto wygrywa... Ty mieszkasz gdzieś, słyszałam, koło boiska. Robią tam boisko? Będziesz chodził na boisko, czy nie?</p> <p>Damian: Znaczący tak. Robią stadion taki.</p> <p>Anna: A tam jeszcze są te... Jakiego korty są tenisowe. Ale tenis cię nie interesuje co?</p> <p>Damian: Nie, nie interesuje mnie tenis. Nie lubię tenisa.</p> <p>Anna: Nie lubisz tenisa. A czy interesujesz się muzyką?</p> <p>Damian: Tak, interesuję się.</p>	<p>szura nogą</p> <p>wierci się</p> <p>lewą rękę wkłada między fotel</p> <p>uśmiecha się</p> <p>mruga oczami</p>
---	--

<p>Anna: A chodzisz na jakieś lekcje muzyki?</p> <p>Damian: Jest taka lekcja... muzyka.</p> <p>Anna: W szkole tylko? Tak?</p> <p>Damian: Tak. Muzyka w szkole.</p> <p>Anna: A na instrumencie grasz jakimś?</p> <p>Damian: Znaczy, dostałem na gwiazdkę taki bębenek, ale na nim nie gram, bo nie umiem.</p> <p>Anna: No to się musisz nauczyć, jak muzykę lubisz. Na skrzypcach najchętniej. Nie chcesz na skrzypcach grać?</p> <p>Damian: Nie, nie umiem. Bym zagrał taką fajną rezydencję, tak by skrzypiało.</p> <p>Anna: A dlaczego?</p> <p>Damian: Nie umiem grać. Jest trudno.</p> <p>Anna: A... trudno. A nie masz władzy w rękach, czy jak? Czy ręce ci nie pomagają przy graniu na skrzypcach, jak to jest?</p> <p>Damian: No za bardzo nie umiem.</p> <p>Anna: Nie lubisz?</p> <p>Damian: Nie lubię.</p> <p>Anna: A czym się jeszcze zajmujesz w domu? Rysować potrafisz?</p> <p>Damian: Tak, umiem rysować.</p> <p>Anna: Tak, a najlepiej co rysujesz? Domy... jakieś tam. Auta pewnie, bo ty autka lubisz. Tak?</p> <p>Damian: Tak, auta lubię i jeszcze góry, krajobrazy i potwory.</p> <p>Anna: Mm... A zwierzęta ty lubisz?</p> <p>Damian: Tak. Tak jak mój ptak Kubuś.</p> <p>Anna: Ach, ty masz Kubusia. A ile lat go już masz?</p> <p>Damian: Dwa lata, albo trzy... Trzy lata.</p> <p>Anna: Trzy lata już, hmm... A czym go karmisz?</p> <p>Damian: Bo są... taki specjalny pokarm, takie ziarenka. Mama kupuje zawsze.</p> <p>Anna: No, to drogo przyjdzie ten ptaszek.</p> <p>Damian: Jeszcze witaminki są dla ptaków.</p> <p>Anna: No, to ile mamusia wydaje każdy miesiąc na tego ptaszka? To więcej jak na ciebie?</p> <p>Damian: Nie wiem. Muszę się mamy zapytać.</p>	<p>wsuwa jedną stopę na drugą, rusza nogami</p> <p>rusza nogami</p> <p>mruga oczami</p>
--	---

413

ROZMOWA NR 5

I. Informacje ogólne

- Data nagrania:** 22 marca 2001 roku
Długość rozmowy: 10 minut
Miejsce rozmowy: pokój — klasa do rewalidacji indywidualnej
Opis sytuacji: Dziecko przyszło do pracy razem ze swoją mamą. Wcześniej zostało poinformowane, że będzie z nim przeprowadzona rozmowa. Przeprowadza ją koleżanka mamy dziecka. Warunki nie sprzyjają rozmowie, gdyż pomimo tego, że pokój jest zamknięty, zza drzwi dobiegają rozmowy oraz krzyki innych osób pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi. Wszystkie odgłosy nagrały się na kasecie magnetofonowej. Dziecko siedzi na krześle naprzeciw dorosłego.

II. Charakterystyka uczestników rozmowy

Dziecko

Dziewczynka (lat 8) o imieniu Agata, uczęszcza do klasy II szkoły podstawowej. Jest bardzo nieśmiała, robi wrażenie przestraszonej. Bardzo mało mówi i nie odpowiada na pytania. Potrzebuje długiej chwili na zastanowienie. Posiada wadę wymowy w postaci seplenienia. Jest na etapie wyrównawczym — wizyty w poradni logopedycznej.

Dorosły

Koleżanka z pracy mamy dziecka (lat 30), z zawodu nauczycielka, wykształcenie wyższe zawodowe, studentka studiów magisterskich zaocznych. Dziewczynkę zna z widzenia i opowiadań mamy. Nigdy nie miała możliwości dłuższej rozmowy z dzieckiem, bliższego poznania go i kontaktu z nim.

III. Przebieg rozmowy

Treść dialogu	Zachowania towarzyszące dialogowi
<p>Osoba pytająca: Witam cię Agatko, dzień dobry. Agata: Dzień dobry. Osoba pytająca: Ale głośno mów, bo cię nie będzie słychać. A powiedz mi, co cię najbardziej interesuje, co lubisz robić w wolnych chwilach? Agata: Bawić się z moim bratem. Osoba pytająca: Bawić się z bratem. Kochasz tego swojego brata? Agata: Mm... Osoba pytająca: Bardzo. Agata: Mmm... mmm... Tak.</p>	<p>potakuje głową</p>

<p>Osoba pytająca: A powiedz, jak ma na imię ten twój braciszek?</p> <p>Agata: Kamil.</p> <p>Osoba pytająca: Kamil! A co jeszcze lubisz robić?</p> <p>Agata: ...</p> <p>Osoba pytająca: Bawić się na podwórku?</p> <p>Agata: ...</p> <p>Osoba pytająca: No, co robisz na podwórku?</p> <p>Agata: Huśtam się.</p> <p>Osoba pytająca: No! Co jeszcze?</p> <p>Agata: Na drabinkach się bawię.</p> <p>Osoba pytająca: No i co jeszcze?</p> <p>Agata: W piłkę gram.</p> <p>Osoba pytająca: W piłkę grasz! A powiedz mi, do szkoły lubisz chodzić?</p> <p>Agata: No.</p> <p>Osoba pytająca: A co najlepiej lubisz robić w szkole? Może masz jakiś ulubiony przedmiot?</p> <p>Agata: Środowisko.</p> <p>Osoba pytająca: Środowisko! A dlaczego akurat środowisko?</p> <p>Agata: Tam są różne rzeczy.</p> <p>Osoba pytająca: No? Jakie na przykład?</p> <p>Agata: Rośliny.</p> <p>Osoba pytająca: Roślinki tak. A lubisz kwiatki?</p> <p>Agata: Trochę.</p> <p>Osoba pytająca: A zwierzątka lubisz?</p> <p>Agata: Tak.</p> <p>Osoba pytająca: A jakie najbardziej zwierzątka lubisz?</p> <p>Agata: Kot, pies, chomik.</p> <p>Osoba pytająca: A masz jakieś swoje zwierzątko w domu?</p> <p>Agata: Nie.</p> <p>Osoba pytająca: A chciałabyś mieć?</p> <p>Agata: Tak.</p> <p>Osoba pytająca: A jakie byś chciała mieć zwierzątko?</p> <p>Agata: Psa.</p> <p>Osoba pytająca: Pieska byś chciała mieć? A to ma być jakiś specjalny piesek czy taki kundelek na przykład mógłby być?</p> <p>Agata: Kundelek.</p> <p>Osoba pytająca: Kundelek. A opowiedz mi coś o swoich koleżankach szkolnych. Jakie one są? Bawią się z tobą?</p>	<p>bawi się palcami u rąk, potakuje głową</p>
---	---

Agata: Tak.

Osoba pytająca: Są dobre albo złe? No, jakie one są?

Agata: ...

Osoba pytająca: Lubisz się bawić ze swoimi koleżankami?

Agata: Tak.

Osoba pytająca: A powiedz mi, masz jakąś ulubioną koleżankę?

Agata: Tak.

Osoba pytająca: A jaka to jest ulubiona?

Agata: Magda.

Osoba pytająca: Magda to jest twoja ulubiona koleżanka. A dlaczego ją tak bardzo lubisz?

Agata: Bo... e... zawsze mi wszystko pożycza.

Osoba pytająca: Dlatego, że ci wszystko pożycza i bardzo lubisz się z nią bawić, tak? A masz jeszcze oprócz Magdy jakąś koleżankę?

Agata: Nie.

Osoba pytająca: Tylko Magdę masz. A z innymi dziewczynkami też się bawisz?

Agata: Jesce Jagoda.

Osoba pytająca: Jagoda? O, jakie ładne imię. I Jagoda też ci lubi wszystko pożyczać? Czy nie? Czy lubisz ją za coś innego?

Agata: Ona do mnie nie chodzi do szkoły.

Osoba pytająca: A! Nie chodzi. A skąd Jagodę znasz?

Agata: Blisko, koło mnie mieszka.

Osoba pytająca: A! Blisko ciebie mieszka. I to jest taka twoja koleżanka z podwórka. Tak. A powiedz mi, czy pomagasz w domu mamie?

Agata: Trochę.

Osoba pytająca: A co robisz?

Agata: Sprzątam.

Osoba pytająca: A co sprzątasz?

Agata: ... Książki... klocki...

Osoba pytająca: I co jeszcze?

Agata: W półkach.

Osoba pytająca: A powiedz mi, mamusia musi cię prosić, żebyś posprzątała, czy tak chętnie sama lubisz sprzątać?

Agata: Mama musi mnie prosić.

Osoba pytająca: A sama tak nie chcesz, nie lubisz? Sama nie lubisz sprzątać?

Agata: Nie.

kręci głową

Osoba pytająca: A powiedz mi... z tym twoim braciszkiem jak jesteś, to go bardzo kochasz, tak? A jak on się urodził, to też go tak mocno kochałaś, czy byłaś zazdrosna o braciszka?

Agata: Kochałam go.

Osoba pytająca: Też kochałaś go. Nie było tak, że mamusia... że widziałaś, że mamusia bardzo dużo czasu poświęca twojemu braciszкови i wtedy byłaś zazdrosna? Nie było takich momentów?

Agata: Tak.

Osoba pytająca: A co wtedy czułaś? Było ci smutno, płakałaś?

Agata: Smutno.

Osoba pytająca: Smutno ci było, ale potem już zrozumiałaś, tak?

Agata: Tak.

Osoba pytająca: Że braciszek wymaga więcej opieki, że jest młodszy, maleńki. Ale teraz już chodzi do przedszkola, jest straszny i to się zmieniło, tak?

Agata: ... Tak.

Osoba pytająca: A powiedz mi, lubisz chodzić na spacerzy?

Agata: Tak.

Osoba pytająca: A gdzie chodzisz na spacerzy najczęściej?

Agata: Do lasu.

Osoba pytająca: A z kim chodzisz?

Agata: Z mamą.

Osoba pytająca: Z mamą, a z tatą nie chodzisz?

Agata: Nie.

Osoba pytająca: A czemu nie chodzisz z tatusiem?

Agata: ...

Osoba pytająca: No czemu? Tatuś nie ma czasu, jest zapracowany?

Agata: Nie ma czasu.

Osoba pytająca: Nie ma czasu. A powiedz mi, jaka jest twoja ulubiona bajka? ...

Agata: ...

Osoba pytająca: Oglądasz telewizor?

Agata: Tak.

Osoba pytająca: Często? A jaka jest twoja ulubiona bajka?

Agata: ... *101 Dalmatyńczyków*.

Osoba pytająca: Ale ona chyba nie leci w telewizji, tak?

spuszcza głowę

Agata: Nie leci.

Osoba pytająca: W kinie ją oglądałaś, czy na kasecie video?

Agata: Na kasecie.

Osoba pytająca: A co ci się tak najbardziej podobało w tej bajce?

Agata: ...że tam było tyle psów.

Osoba pytająca: A, bo ty lubisz pieski, tak, to dlatego. Wszystkie były takie kochane. A powiedz mi, czy filmy oglądasz jakieś w telewizji?

Agata: Nie.

Osoba pytająca: Nie. A lubisz czytać?

Agata: Nie.

Osoba pytająca: Nie lubisz czytać. Nie należysz do biblioteki?

Agata: Należę.

Osoba pytająca: A wypożycza książki kto? Mama czy Agata?

Agata: Ja.

Osoba pytająca: Ty wypożyczasz książki. A powiedz mi, często wypożyczasz?

Agata: Nieczęsto.

Osoba pytająca: I taką książkę przez ile czytasz?

Agata: Jedna godzina.

Osoba pytająca: Jedną godzinę, jedną książkę, a... to chyba jest więcej obrazków, czy więcej tekstu pisanego?

Agata: Więcej obrazków.

Osoba pytająca: Ty takie książki wypożyczasz z obrazkami, żeby było mało napisane w nich. A powiedz mi jeszcze, Agatko, jak myślisz, co to jest dobro?

Agata: ...

Osoba pytająca: Spotkałaś się z takim słowem — „dobro”? Ktoś jest dobry. Spotkałaś się z takim słowem, co to znaczy, jak myślisz?

Agata: ...że mnie kocha.

Osoba pytająca: Że cię kocha i jest dla ciebie dobry, tak? A dla innych? Dla innych też jest dobry, czy nie?

Agata: Tak.

Osoba pytająca: Też jest dla innych. A powiedz mi, co oznacza słowo „kłamstwo”?

Agata: ...

Osoba pytająca: No? Jak myślisz? Że kogoś się kłamie. No? To co to znaczy? Ty już kogoś okłamałaś?

Agata: Nie.

Osoba pytająca: A co to znaczy, jak ktoś kogoś kłamie?

Agata: ...

Osoba pytająca: No co to znaczy?

Agata: ...

Osoba pytająca: Że ktoś mówi nieprawdę, tak? Zgadasz się z tym?

Agata: Tak.

Osoba pytająca: A powiedz mi, jakie masz oceny w szkole?

Agata: ...piątki i szóstki.

Osoba pytająca: A zdarzyła ci się jeszcze jakaś jedynka?

Agata: Czasami.

Osoba pytająca: Czasami. Ale to wynikało z tego, że nie umiałaś czegoś, czy nie rozumiałaś?

Agata: Nie rozumiałam.

Osoba pytająca: Aha. Nie rozumiałaś. Wtedy mama na ciebie krzyczała, kiedy dostałaś jedynkę?

Agata: Trochę.

Osoba pytająca: Bałaś się przyjść z tą jedynką do domu, czy nie?

Agata: Nie.

Osoba pytająca: A ja ostatnio słyszałam, że dzieci się śmiały, że dzieci się śmiały z mamusi, że pracuje w ośrodku. Jest to prawda?

Agata: Tak.

Osoba pytająca: A powiedz mi, co wtedy dzieciom powiedziałaś? Umiałaś się bronić?

Agata: ...Nie.

Osoba pytająca: A co powiedziałaś dzieciom? Było ci przykro? Płakałaś?

Agata: Nie.

Osoba pytająca: Ale jakby się taka sytuacja powtórzyła, to co byś powiedziała dzieciom?

Agata: ...że tak nie wolno.

Osoba pytająca: Że tak nie wolno, dobrze, że jest to praca jak każda inna, a te dzieci w ośrodku wymagają szczególnej opieki i nie wolno się z nich...

Agata: Wyśmiewać.

Osoba pytająca: Dziękuję ci Agatko za rozmowę.

416

ROZMOWA NR 1

I. Informacje ogólne

Data nagrania: 9 kwietnia 2001 roku**Długość rozmowy:** 5 minut**Miejsce rozmowy:** pokój dziecka**Opis sytuacji i temat rozmowy:** Rozmowa dotyczyła planów na wakacje. W pewne popołudnie prowadził ją ojciec z synem.

II. Charakterystyka uczestników rozmowy

Dziecko

Marcin jest 10-letnim chłopcem uczęszczającym do klasy III szkoły podstawowej. Nie sprawia kłopotów wychowawczych ani w szkole, ani w domu. Ma duży zasób wiadomości. Charakteryzuje się wspaniałą pamięcią. Umie się ładnie wysławiać, pięknie i dokładnie opowiadać znane teksty, zdarzenia, sytuacje. W czasie tej rozmowy był bardzo speszony. Wiedział, że jest ona nagrywana. Udzielał krótkich odpowiedzi, czasami tylko wypowiadał się gestem, przytaknięciem.

Dorosły

Rozmowę z dzieckiem prowadził ojciec. Ma on 34 lata. Prowadzi firmę stolarską. Razem z dzieckiem często rozmawiają na różne tematy. W miarę możliwości spędzają razem wolny czas, grając w szachy, piłkę.

III. Przebieg rozmowy

Treść dialogu	Zachowania towarzyszące dialogowi
Ojciec: Cześć Marcin. Marcin: Cześć. Ojciec: Myślisz już coś o wakacjach? Marcin: No trochę. Ojciec: A gdzie chciałbyś jechać? Marcin: Chciałbym jechać nad morze..., w góry. Ojciec: A gdzie wolisz jechać? Marcin: Wolę jechać nad morze. Ojciec: Byłeś już nad morzem? Marcin: Tak. Ojciec: Co tam robiłeś? Marcin: Kąpałem się w morzu. Ojciec: A gdzie byłeś nad morzem? W jakiej miejscowości? Marcin: Byłem w miejscowości Dźwirzyno koło Kołobrzegu.	

Ojciec: Statkiem pływałeś?

Marcin: Tak.

Ojciec: A gdzie jest to Dźwierzyno?

Marcin: Dźwierzyno jest nad morzem koło Kołobrzegu.

Ojciec: Z czego słynie, co tam jest?

Marcin: Tam jest plaża, port.

Ojciec: Niedługo będą wakacje i może się wybieremy, tak?

Marcin: Tak.

416

ROZMOWA NR 2

I. Informacje ogólne

Data nagrania: 12 kwietnia 2001

Długość rozmowy: 5 minut

Miejsce rozmowy: w domu u wujka

Opis sytuacji i temat rozmowy: Rozmowa była przeprowadzona podczas wizyty u wujka. Dotyczyła wakacyjnego wyjazdu do znanej dziecku miejscowości.

II. Charakterystyka uczestników rozmowy

Dziecko

Marcin jest 10-letnim chłopcem, uczniem klasy III szkoły podstawowej. Należy do dzieci niesprawiających kłopotów wychowawczych. Pięknie rysuje. Ma dobrze rozwiniętą pamięć, logiczne myślenie. Potrafi opowiedzieć dokładnie jakieś zdarzenie. Ładnie czyta. Ma duży zasób słów.

Dorośli

Rozmowę z dzieckiem prowadził wujek, brat ojca. Ma on 35 lat. Z zawodu jest technikiem mechanikiem. Jest ojcem chrzestnym dziecka. Obie osoby lubią ze sobą rozmawiać i robią to często, podejmując najróżniejsze tematy.

III. Przebieg rozmowy

Treść dialogu	Zachowania towarzyszące dialogowi
<p>Wujek: Cześć Marcin.</p> <p>Marcin: Cześć.</p> <p>Wujek: Co było dzisiaj w szkole?</p> <p>Marcin: Rozmawialiśmy o wakacjach.</p> <p>Wujek: I co mówiłeś, gdzie się wybierasz?</p> <p>Marcin: Wybieram się w góry, do Wysowej.</p> <p>Wujek: Czyli pojedziemy do Wysowej? Tak?</p> <p>Marcin: Tak.</p> <p>Wujek: A gdzie ta Wysowa leży?</p> <p>Marcin: Wysowa leży koło Uścia Gorlickiego.</p> <p>Wujek: Blisko jakiejś granicy?</p> <p>Marcin: Tak blisko granicy. Graniczy ze Słowacją.</p> <p>Wujek: A co w Wysowej robicie?</p> <p>Marcin: Chodzimy na wody.</p> <p>Wujek: Do kąpania, czy do picia?</p> <p>Marcin: Do picia. Tam są wody do picia.</p> <p>Wujek: To są wody lecznicze?</p>	

Marcin: Tak.

Wujek: A która ci najlepiej smakuje?

Marcin: Najlepiej mi smakuje woda „Franciszek”.

Wujek: Smaczna jest?

Marcin: Tak.

Wujek: W smaku coli?

Marcin: Nie.

Wujek: Co jeszcze robicie w Wysowej?

Marcin: Chodzimy na spacer, gramy w piłkę.

Wujek: A rower zabierasz?

Marcin: Czasami. Można tam pojeździć w parku.

Wujek: Są tam jakieś sanatoria?

Marcin: Tak.

Wujek: To zaraz po zakończeniu roku szkolnego wybierasz się tam?

Marcin: No, nie wiem.

Wujek: Czekasz na urlop rodziców, tak?

416

ROZMOWA NR 3

I. Informacje ogólne

Data nagrania: 17 kwietnia 2001 roku**Długość rozmowy:** 5 minut**Miejsce rozmowy:** dom babci**Opis sytuacji i temat rozmowy:** Rozmowa odbyła się przy herbatce, w czasie wizyty dziecka u babci. Jej tematem było opowiadanie o wycieczce dziecka.

II. Charakterystyka uczestników rozmowy

Dziecko

Marcin jest 10-letnim chłopcem, uczniem klasy III szkoły podstawowej. Jest spokojnym dzieckiem. Ma zdolności plastyczne, lubi rysować, ale też grać w piłkę i jeździć na rowerze. W klasie jest lubianym uczniem, ma dużo kolegów.

Dorośli

Rozmowę z Marcinem prowadziła jego babcia. Jest ona emerytowaną nauczycielką. W czasie rozmowy uzupełniała odpowiedzi dziecka różnymi ciekawostkami.

III. Przebieg rozmowy

Treść dialogu	Zachowania towarzyszące dialogowi
Babcia: Cześć Marcinku, wnuczku. Marcin: Cześć. Babcia: Chodzisz już do III klasy? Marcin: Tak. Babcia: Byłeś na jakiejś wycieczce? Marcin: Tak. Ostatnio byłem w wytwórni filmów w Bielsku-Białej. Babcia: A gdzie jest to Bielsko? Marcin: Jedzie się tam, no nie pamiętam miast. Babcia: Przejeżdża się koło Katowic? Marcin: Tak. Babcia: A długo się tam jedzie? Marcin: No nie mierzyłem czasu. Babcia: A po co tam pojechaliście? Marcin: Żeby zobaczyć, jak produkuje się film. Babcia: Pewnie <i>Jacka i Agatkę</i> ? Marcin: Tak. Babcia: <i>Bolka i Lolka</i> ? Marcin: Też.	

Babcia: Wiesz, w okolicach Olkusza, w Bolesławiu, mieszkał pan, co rysował rysunki do *Bolka i Lolka*, ale już nie rysuje. Jak powstaje film?

Marcin: Na początku pan pokazywał, jak powstają filmy, byliśmy w szkicowni.

Babcia: Jest tam pewnie dużo obrazków kolorowych?

Marcin: Nie, pierwsze są tylko ołówkiem. Potem byliśmy w malarni, tam, gdzie malują obrazki, każdy kolor ma swój numerek.

Babcia: Potem pewnie poszliście do kina?

Marcin: Tak na końcu wycieczki pan zaprowadził nas do kina i pokazał nam krótkie filmy dla dzieci i powiedział nam, że w wytwórni filmów w Bielsku-Białej wyprodukowano ponad 500 filmów dla dzieci i ponad 200 filmów dla dorosłych.

Babcia: Co do ciekawostek, czy wiesz, ile klatek w ciągu sekundy mieści się na taśmie?

Marcin: Tak, w ciągu sekundy jest około 24.

Babcia: A czy wiesz, jaki jest koszt filmu?

Marcin: Film 10-minutowy kosztuje 1 mld złotych.

Babcia: No to jeżeli będzie w domu jakiś film rysunkowy, to wy pójdziecie ze mną na niego.

Marcin: Tak.

416

ROZMOWA NR 4

I. Informacje ogólne

Data nagrania: 26 kwietnia 2001 roku**Długość rozmowy:** 10 minut**Miejsce rozmowy:** pokój dziecka**Opis sytuacji i temat rozmowy:** Rozmowę prowadziła ciocia Marcina, w trakcie wizyty w jego domu. Dotyczyła ona refleksji po przeczytaniu lektury szkolnej pod tytułem *Kajtkowe przygody*.

II. Charakterystyka uczestników rozmowy

Dziecko

Marcin ma 10 lat, jest uczniem klasy III szkoły podstawowej. To była jego czwarta nagrywana rozmowa, więc mikrofon nie stanowił już dla niego przeszkody. Chłopiec wypowiadał się swobodnie. Zdarzało się, że chciał powiedzieć zupełnie coś innego, jednak w pośpiechu udzielał odpowiedzi, z której nie był zadowolony. Temat rozmowy nie był wcześniej podany.

Dorosły

Rozmawiająca z Marcinem ciocia ma 30 lat, z wykształcenia jest ekonomistką. Po nagraniu, a zwłaszcza po jego odsłuchaniu, była zdenerwowana. Nie zdawała sobie sprawy z tego, że prowadząc z kimś rozmowę, można popełnić tak dużo błędów językowych. Wiedząc, że jest nagrywana, czuła się stremowana i zestresowana.

III. Przebieg rozmowy

Treść dialogu	Zachowania towarzyszące dialogowi
Ciocia: Marcin. Marcin: Co? Ciocia: Jaką ostatnio omawialiście lekturę na lekcji języka polskiego? Marcin: <i>Kajtkowe przygody</i> . Ciocia: Pamiętasz, kto napisał tę książkę? Marcin: Maria Kowacka. Ciocia: Kow-na-cka. Przecież pisaliście w zeszycie nazwisko autora? Marcin: Tak. Ciocia: I co jeszcze napisaliście, oprócz autora i tytułu? Marcin: Ilustrator. Ciocia: Pamiętasz? Marcin: Nie.	

Ciocia: Pan Rozwadowski. Pełno błędów miałeś, jak pisałeś ten w zeszyście. A kto jest głównym bohaterem?

Marcin: Głównym bohaterem jest Kajtek — bocian.

Ciocia: Bociek.

Marcin: Który wyleciał z gniazda i nie mógł odlecieć na zimę ze swoimi braćmi. I zamieszkał na wsi, miał tam różne przygody, bawił się dziećmi.

Ciocia: Podobała ci się ta książka?

Marcin: Tak.

Ciocia: Dowiedziałeś się coś ciekawego?

Marcin: Tak.

Ciocia: Czego?

Marcin: O pracy w polu.

Ciocia: A to były...? Kajtek opowiadał o różnych przygodach związanych z życiem na wsi.

Marcin: Na wsi.

Ciocia: A... co jeszcze robiliście na lekcji, zapisywaliście coś w zeszytiku?

Marcin: Tak, ...opowiadaliśmy, jak wygląda bocian.

Ciocia: Potrafisz mi opowiedzieć?

Marcin: Tak... Ma długie, czerwone nogi, ...długi, czerwony dziób..., na końcu skrzydeł ma czarne pióra.

Ciocia: A cały jest jaki?

Marcin: Biały.

Ciocia: A jak myślisz, co? Kiedy odlatują bociany?

Marcin: Na zimę.

Ciocia: W jesieni. Co oznacza taki odlot?

Marcin: Mrozy.

Ciocia: Nadejście chłódów. A kiedy przylatują?

Marcin: Na wiosnę, jak się robi cieplej.

Ciocia: Co oznacza przylot bocianów?

Marcin: Lato.

Ciocia: Nie lato, tylko nadejście wiosny. A wiesz, że pierwszy przylatuje samiec bocian, bo on buduje gniazdo dla swej rodziny... I co, podobała się dzieciom ta książka?

Marcin: Tak.

Ciocia: Opowiadaliście sobie o niej?

Marcin: Trochę.

Ciocia: Opowiadaliście przygody?

Marcin: Tak.

Ciocia: A która przygoda się najbardziej dzieciom podobała?

Marcin: Hmm, o pajdzie chleba.

Ciocia: Co to było z tą pająką chleba?

Marcin: Raz Kajtek chodził sobie po podwórku...

[Marcin opowiada przygodę]

Ciocia: A co z tego wynikło? Zaczął latać?

Marcin: Był bardzo zadowolony.

Ciocia: Wypożyczyłeś już jakąś książkę?

Marcin: Tak.

Ciocia: Jaką?

Marcin: „O koniu, który jeździł koleją”

Ciocia: Ho, ho... Toś na pewno ją wypożyczył?

Marcin: O kim?

Ciocia: *O psie, który jeździł koleją?* Kiedy będziecie ją omawiać?

Marcin: W przyszłym miesiącu.

Ciocia: To znaczy w czerwcu? No to przeczytaj sobie tę książkę...

416

ROZMOWA NR 5

I. Informacje ogólne

Data nagrania: 26 kwietnia 2001 roku**Długość rozmowy:** 7 minut**Miejsce rozmowy:** kuchnia**Opis sytuacji i temat rozmowy:** Rozmowę przeprowadzono w czasie wizyty cioci u Piotrusia. Dotyczyła ona pobytu Piotrusia z babcią w górach.

II. Charakterystyka uczestników rozmowy

Dziecko

Piotruś ma 6 lat, jest bratem Marcina. To spokojne dziecko, niesprawiające kłopotów wychowawczych. Piotruś jest przedszkolakiem, chętnie do przedszkola chodzącym. Jest dzieckiem lubianym, ma wielu kolegów. Chłopiec bardzo zazdrościł starszemu bratu prowadzonych z nim rozmów. Chętnie uczestniczył w nagraniu. W jego trakcie był troszkę zdenerwowany, brakowało mu słów, czasami zapominał, co chciał powiedzieć.

Dorosły

Z Piotrusiem rozmawiała jego 38-letnia ciocia. Zarówno ciocia, jak i Piotruś nie przygotowywali się do rozmowy. Chcieli, aby była ona jak najbardziej naturalna i swobodna. Jednak fakt, że była nagrywana, powodował chwilowe przerwy.

III. Przebieg rozmowy

Treść dialogu	Zachowania towarzyszące dialogowi
<p>Ciocia: Piotrusiu, jak było z babcią w Wysowej?</p> <p>Piotruś: Dobrze.</p> <p>Ciocia: Co robiliście?</p> <p>Piotruś: No... no... chodziliśmy na wody.</p> <p>Ciocia: Na wody mineralne?</p> <p>Piotruś: Nie, takie są wody... w parku.</p> <p>Ciocia: Zdrowotne?</p> <p>Piotruś: No.</p> <p>Ciocia: Którą lubiałeś pić?</p> <p>Piotruś: „Franciszek”.</p> <p>Ciocia: „Franciszek” ci smakował, a Klaudia piła te wody?</p> <p>Piotruś: Nie.</p> <p>Ciocia: Nie lubi?</p> <p>Piotruś: No!</p> <p>Ciocia: Co robiliście jeszcze?</p>	

Piotruś: ...chodziliśmy na spacer, na huśtawki.
Ciocia: Na huśtawkach też huśtaliście się?
Piotruś: No.
Ciocia: A jaka była pogoda?
Piotruś: ...No, dobra.
Ciocia: Co to znaczy „dobra”?
Piotruś: No było słońce, zimno. Czasem było zimno.
Ciocia: Jak było zimno, to też spacerowaliście?
Piotruś: Nie.
Ciocia: A co robiliście wtedy?
Piotruś: Siedzieliśmy w domku.
Ciocia: Siedzieliście w domku? Bawiliście się?
Piotruś: No.
Ciocia: W co się bawiliście się?
Piotruś: ...no...
Ciocia: No w co?
Piotruś: No... zapomniałem.
Ciocia: To przypomnij sobie.
Piotruś: ...
Ciocia: Może w dom?
Piotruś: No.
Ciocia: Babcia wam zabrała domek rozkładany, bawiliście się?
Piotruś: Ja zrobiłem z krzesełek stół.
Ciocia: Zrobiłeś z dwóch krzesełek i deski stolik?
Piotruś: No.
Ciocia: I co tam jeszcze mieliście?
Piotruś: ...no różnie.
Ciocia: Znosiliście tam zabawki?
Piotruś: No.
Ciocia: A rysowaliście sobie? W środku domku też?
Piotruś: Nie.
Ciocia: Nie? Co jeszcze robiliście?
Piotruś: No... nic.
Ciocia: A narysowałeś coś w swojej książeczce?
Piotruś: Nie.
Ciocia: A dlaczego?
Piotruś: ...no bo nie miałem kredek.
Ciocia: Jak to nie? Niedobrze ci się tymi woskowymi malowało?
Piotruś: No.
Ciocia: Wolisz swoimi drewnianymi?
Piotruś: No.
Ciocia: A grzeczni byliście?
Piotruś: No... czasem.

Ciocia: Czasem byliście grzeczni, czy czasem byliście niegrzeczni?

Piotruś: ...grzeczni.

Ciocia: Babcia na was nie krzyczała?

Piotruś: Nie.

Ciocia: A kupowała wam smakołyki?

Piotruś: No...

Ciocia: A dostaliście coś od babci? Jakież prezenty?

Piotruś: Nie.

Ciocia: Nie kupiła wam babcia nic?

Piotruś: Nie.

Ciocia: Jak to nie? Pamiętam, że tobie kupiła jakiś samochód, a Klaudii książeczkę.

Piotruś: Tak. Klaudii książeczkę i taki domek... taki domek.

Ciocia: Z czego?

Piotruś: Domek z telefonem.

Ciocia: Taki telefon?

Piotruś: No.

Ciocia: A ty co dostałeś?

Piotruś: Ja samochód.

Ciocia: Jaki to był samochód?

Piotruś: No... ciężarówkę i helikopter.

Ciocia: A to dwa prezenty.

Piotruś: No.

Ciocia: To świetnie. A coś tam zobaczyliście?

Piotruś: A helikopter prawdziwy.

Ciocia: Co to był za helikopter?

Piotruś: Polsat.

Ciocia: Z Polsatu? Z Telewizji Polsat? Co robili?

Piotruś: ...no ...ten ...kamerowali.

Ciocia: Co kamerowali?

Piotruś: No nie wiem, nie widziałem.

Ciocia: Tylko widziałeś Polsat, helikopter Polsatu? No i co, fajnie było z babcią?

Piotruś: No.

Ciocia: Chcesz jeszcze kiedyś jechać z nią?

Piotruś: No.

105

ROZMOWA NR 1

I. Informacje ogólne

Data nagrania: 5 marca 2001 roku

Długość rozmowy: 30 minut (od 8:50 do 9:20)

Miejsce rozmowy: świetlica szkolna

Opis sytuacji i temat rozmowy: Senny, przedwiosenny poranek. W świetlicy szkolnej jest troje dzieci. Dwóch chłopców buduje z klocków na dywanie. Laura poprosiła o kartki i kredki. Rysuje przy stoliku dosuniętym do biurka wychowawcy. Na biurku leżą książki, czasopisma, prace uczniów i pudełko z kredkami. Laura siedzi naprzeciwko mnie i rysuje. Ja w tym czasie wpisuję tematy do dziennika. Po pewnym czasie Laura kładzie w milczeniu swoje prace przede mną.

II. Charakterystyka uczestników rozmowy

Dziecko

Laura, lat 8, uczennica klasa II szkoły podstawowej, małomówna, zazwyczaj odpowiada pojedynczymi wyrazami, spokojna, zawsze uśmiechnięta, lubi bawić się sama, chętnie i ładnie rysuje, często przebywa w sklepie papierniczym u mamy, na lekcjach rzadko się zgłasza.

Dorośli

Nauczycielka klasy II, autorka zapisu rozmowy, od dwóch lat wychowawczyni Laury.

III. Przebieg rozmowy

Treść dialogu	Zachowania* towarzyszące dialogowi
Nauczycielka: Co to jest? Laura: To jest dom starców. Nauczycielka: A dlaczego narysowałaś dom starców? Laura: Bo tak chciałam. Nauczycielka: Dziwny pomysł miałaś. Byłaś tam kiedyś? Laura: Nie. Nauczycielka: A słyszałaś o tym? Laura: Nie. Nauczycielka: A dlaczego akurat dom starców narysowałaś?	 uśmiecha się zaczyna bawić się kredkami pytam z zainteresowaniem w głosie, układa kredki w pudełku, nie patrzy na mnie, zaczynam pisać w dzienniku układa dalej kredki ton głosu obojętny, piszę dalej w dzienniku

* Wraz z opisem zachowań nauczyciela.

<p>Laura: Bo to mi przyszło do głowy.</p> <p>Nauczycielka: Ciekawe... I kto tam jest w tym domu starców?</p> <p>Laura: Yyyy, starzy ludzie...</p> <p>Nauczycielka: A masz babcię?</p> <p>Laura: Nnno.</p> <p>Nauczycielka: A gdzie mieszka twoja babcia?</p> <p>Laura: Yyyy, ta, no! Jejkuuuu, koło mojego sklepu i ta druga babcia to trochę dalej mieszka.</p> <p>Nauczycielka: No, a chciałabyś, żeby twoja babcia mieszkała w domu starców?</p> <p>Laura: Nnnnie.</p> <p>Nauczycielka: Jak myślisz, jak tam jest?</p> <p>Laura: Yyyy, nudno.</p> <p>Nauczycielka: Nudno? Czemu?</p> <p>Laura: Skąd mam wiedzieć?</p> <p>Nauczycielka: Pytam się, bo narysowałaś dom starców, to może skądś ci się wziął ten pomysł?</p> <p>Laura: ...</p> <p>Nauczycielka: Taki dziwny, nietypowy...</p> <p>Laura: ...</p> <p>Nauczycielka: No, a na drugim rysunku?</p> <p>Laura: To jest ten, no, yyy maskotka Twigi.</p> <p>Nauczycielka: To jest twoja maskotka?</p> <p>Laura: Mmmm</p> <p>Nauczycielka: Śpisz z nią?</p> <p>Laura: Dzisiaj spałam.</p> <p>Nauczycielka: Jak ona się nazywa?</p> <p>Laura: Twigi!</p> <p>Nauczycielka: Ona ma tak napisane, czy ty wymyśliłaś?</p> <p>Laura: Nie, to z bajki.</p> <p>Nauczycielka: Z jakiej?</p> <p>Laura: No, yyy, z tej ... królika Bugsy.</p> <p>Nauczycielka: Ładne imię, jest pluszowa?</p> <p>Laura: Nnno.</p> <p>Nauczycielka: Jaki film wczoraj oglądałaś?</p> <p>Laura: Ale bajkowy? Czy...? To <i>Muminki</i>.</p> <p>Nauczycielka: Wczoraj były <i>Muminki</i>? Nawet nie wiedziałam. W środy są?</p> <p>Laura: No.</p>	<p>wzrusza ramionami, uśmiecha się</p> <p>ogląda prace leżące na biurku</p> <p>patrzę na Laurę i biorę rysunek do ręki, przyglądam się przez chwilę dziewczynka spogląda na mnie, przekrzywia głowę, odkładam rysunek.</p> <p>Laura tak jakby nie zwraca na mnie uwagi, wydaje się, że jej przeszkadza w oglądaniu rysunków, ale nie odchodzi od stolika, zamykam dziennik</p> <p>dziewczynka koloruje szybkimi ruchami swój rysunek, spokojnie patrzę na Laurę dalej koloruje, nie patrzy na mnie</p> <p>ze zniecierpliwieniem, uśmiecha się</p> <p>wzrusza ramionami, dalej koloruje</p> <p>patrzę z zainteresowaniem i uznaniem na Laurę</p> <p>uśmiecha się, przekrzywia głowę, ogląda swój rysunek</p> <p>patrzy na mnie, obraca rysunek w moją stronę</p> <p>kiwa głową, ma zadowoloną minę</p> <p>bierze swój piórnik i obraca go w rękach</p> <p>trzymam ręce oparte na biurku i patrzę na Laurę, kiwam głową</p>
---	---

<p>Nauczycielka: O czym wczoraj było?</p> <p>Laura: Yyyy, tam, yyy, Paszczak, Paszczakowi ten dom pomalowali na kwiatki i ten, potem on nie umiał spać i mu się taki sen śnił, że ten, yyy, był w ogrodzie i Muminek go wołał i tam taki kwiat był i potem mu się to już nie śniło. I co prawdziwe, to zobaczył. I potem już nie umiał spać.</p> <p>Nauczycielka: A umiesz narysować Paszczaka?</p> <p>Laura: Ee.</p> <p>Nauczycielka: Nie? Ja też nie... A tam na drugiej stronie?</p> <p>Laura: Tu jest ta, yyy, jak to się nazywa, nooo, nie kapuśniak, ale... ten, jak to się nazywa? Burak [albo „chmura” — nie zrozumiałam]</p> <p>Nauczycielka: Powiedz mi, a obok tego domu starców jest huśtawka. Dobrze widzę?</p> <p>Laura: No.</p> <p>Nauczycielka: Jak myślisz, to babcie się będą huśtać?</p> <p>Laura: No.</p> <p>Nauczycielka: Hm, fajnie, żeby miały weselej?</p> <p>Laura: Mmm.</p> <p>Nauczycielka: A co byś jeszcze zrobiła koło domu starców, żeby im było weselej?</p> <p>Laura: Mmmm... Piasek!</p> <p>Nauczycielka: Do czego?</p> <p>Laura: Żeby na przykład mmm ...robić babki.</p> <p>Nauczycielka: Ale czemu te babcie i dziadkowie, ci starsi ludzie są bez twarzy?</p> <p>Laura: No bo, ...no bo... nie chciało mi się domalować oczu i tych tam...</p> <p>Nauczycielka: To pachnie?</p> <p>Laura: No.</p> <p>Nauczycielka: Pokaż, czym?</p> <p>Laura: To jest, cytryna tak pachnie.</p> <p>Nauczycielka: A to są mazaki pachnące, czy ...kredki?</p> <p>Laura: To są mazaki pachnące!</p> <p>Nauczycielka: A skąd je wzięłaś?</p> <p>Laura: To mmm jak byłam... To jest ten...</p> <p>Nauczycielka: Pokaż, mmm rzeczywiście! Pewno masz od mamy, co?</p> <p>Laura: Kupiłam, ale u mamy.</p>	<p>Laura układa przedmioty w piórniku</p> <p>patrzy raz na mnie, a raz na chłopców na dywanie, skubie mazak</p> <p>kręci głową</p> <p>biorę rysunki Laury do ręki, oglądam, pokazuję palcem</p> <p>układałam prace dzieci na biurku, dalej trzymam rysunek Laury w ręku</p> <p>dziewczynka nie patrzy na mnie</p> <p>chwila milczenia, krótkie spojrzenia na swój rysunek, Laura bierze do ręki drugi rysunek, ten z maskotką, wacha kartkę</p> <p>uśmiecha się</p> <p>podaje mi kartkę</p> <p>bierze do ręki mazak, otwiera, wacha</p> <p>dziewczynka podaje mi mazak, wacham go</p>
---	---

<p>Nauczycielka: Wszystko kupujesz u mamy?</p> <p>Laura: No.</p> <p>Nauczycielka: Czy sobie przychodzisz i wybierasz?</p> <p>Laura: Yyyy albo mi mama daje za darmo, albo yyy ten, albo sama sobie kupuję.</p> <p>Nauczycielka: A powiedz mi, a ty tam mamie pomagasz w sklepie?</p> <p>Laura: No.</p> <p>Nauczycielka: A co lubisz robić najbardziej?</p> <p>Laura: ...Sprzedawać ...i wydawać.</p> <p>Nauczycielka: Tak? A nie pomylisz się?</p> <p>Laura: Nie.</p> <p>Nauczycielka: Umiesz dobrze liczyć?... Czy liczysz na kalkulatorze?</p> <p>Laura: Nie liczę. Ja tam tego nie lubię. Bo jak ja tam liczę na tym kulka... kalkulatorze hh no, to gdzie naciśnę, to mi się pomyli.</p>	<p>wkłada mazaki do piórnika, podchodzą chłopcy, jeden z nich bierze mazak i wącha, Laura czeka, potem chowa mazaki do piórnika</p> <p>Laura patrzy raz na chłopców, raz na mnie, zapina i rozpiną zamek w piórniku</p> <p>do świetlicy wchodzą inne dzieci</p>
--	---

105

ROZMOWA NR 2

I. Informacje ogólne

Data nagrania: 9 marca 2001 roku

Długość rozmowy: 30 minut (od 8:30 do 9:00)

Miejsce rozmowy: świetlica szkolna

Opis sytuacji i temat rozmowy: Ranek w świetlicy. Jedno dziecko ogląda przy stoliku czasopisma. Wchodzi młody człowiek (wujek) z Adasiem i usadawia go przy stoliku dosuniętym do biurka. Na biurku położone są kredki w pudełku, nożyczki i kartki. Leży też na nim kilka rysunków dzieci. Adaś bierze nożyczki, kartkę i zaczyna wycinać.

II. Charakterystyka uczestników rozmowy

Dziecko

Adam, lat 8, niepełnosprawny, sparaliżowany od pasa w dół, jeździ na wózku inwalidzkim, wszystkie ruchy wykonuje wolno, odpowiada zawsze po chwili namysłu, czasami się jęka, ma trudności manualne. W stosunkach społecznych jest to chłopak pogodny, koleżeński. Często przebywa w świetlicy, gdyż lubi towarzystwo dzieci.

Dorosły

Nauczycielka klasy II, autorka zapisu rozmowy, uczy Adasia od dwóch lat.

III. Przebieg rozmowy

Treść dialogu	Zachowania* towarzyszące dialogowi
Nauczycielka: Dzień dobry, Adasiu. Jak ty dzisiaj elegancko wyglądasz!	[Adaś jest ostrzyżony]
Adam: Oosiem złoty kosztowało. I taaaa pani tu wyciąła żyletkom.	pokazuje nożyczkami w okolicy ucha, dalej wycina chwilą ciszy
Nauczycielka: Świetnie ci idzie już wycinanie.	[Adaś w I klasie nie umiał trzymać nożyczek]
Adam: No, bo ja chcę dwa naraz wyciąć. Dzisiaj była mama o piątej.	odkłada na chwilę, jest zmęczony
Nauczycielka: Rano?	
Adam: No... Bo coś się tam stało z wujkiem. Przywiozła Edytkę. Babcia wstawała o piątej, bo ktoś dzwonił. A ja wstałem o wpół do siódmej.	uśmiecha się

* Wraz z opisem zachowań nauczyciela.

Adam: Dziiiiisiał mnie przy ...przywiózł Piotrek do szkoły, bo, bo babcia się źle czuła.	zaczyna wycinać mina zatroskana
Nauczycielka: Wczoraj cię widziałam...	
Adam: Taaak, bo ja po szkole zawsze jadę na godzinke... A ja byłem tam koło Plusa, a potem u fryzjera, no i tak spacerowali, żeby odebrać Karoline... żeby dwa razy nie wychodzić...	dalej wycina, kończy pracę
Adam: Takie coś mi wyszło.	pokazuje dwa wycięte ptaszki
Nauczycielka: To są jaskółeczki. Kto ci je narysował?	
Adam: Eeeee, nie wiem, bo, bo ja, ...to już było jak ja tu przyjechałem.	
Nauczycielka: Pokoloruj je na czarno, bo jaskółki są czarne i mają biały krawat.	uśmiecham się do Adasia
Adam: Yhy.	
Nauczycielka: A na spacerze widziałeś jakieś ptaszki?	
Adam: Widziałem jaskółkę... Jaskółkę widziałem wczoraj.	chwila milczenia, rysuje, podnosi głowę uśmiecha się
Nauczycielka: W parku?	
Adam: No.	
Nauczycielka: A co jeszcze widziałeś wczoraj w parku?	dalej rysuje
Adam: Ja? ...	dalej rysuje, chwila ciszy
Nauczycielka: A jak tam idzie Karolinie nauka w zerówce?	
Adam: Dooooobrze.	
Nauczycielka: Pomagasz jej w nauce?	
Adam: Noooo. Ja, ja jej układam liczenia. Ona już nawet umi liczyć do stu.	odkłada rysunek, uśmiecha się
Nauczycielka: Tak? I dobrze liczy?	
Adam: Taaak. Ino niekiedy strzela.	
Nauczycielka: Strzela?	okazuje zdziwienie
Adam: Nooo, tak zmyśla, tak strzela, nie wie, ale mówi. A czasami bawię się z niom w nauczyciela.	
Nauczycielka: I piszesz na tablicy?	kiwa głową i uśmiecha się
Adam: ...	

105

ROZMOWA NR 3

I. Informacje ogólne

Data nagrania: 13 marca 2001 roku

Długość rozmowy: 10 minut (od 10:15 do 10:25)

Miejsce rozmowy: ogródek przed domem, w którym mieszka Marcin

Opis sytuacji i temat rozmowy: Jest sobotnie przedpołudnie. Marcin z tatą wykonują prace porządkowe przed domem. Z przystanku autobusowego zbliża się ciocia Lucyna (nazywana Lusią). Marcin, widząc ciocię, przerywa pracę, podbiega do płotu i od razu rozpoczyna rozmowę.

II. Charakterystyka uczestników rozmowy

Dziecko

Marcin, lat 6 i pół, chodzi do zerówki, chłopak bardzo żywy, pomysłowy, uparty, bardzo inteligentny i rezolutny. Lubi „mocne wyrażenia”.

Dorośli

Lucyna, lat 23, ciocia Marcina, pracuje w szkole, w świetlicy, często odwiedza swoją siostrę (mamę Marcina) i jej dzieci.

III. Przebieg rozmowy

Treść dialogu	Zachowania towarzyszące dialogowi
<p>Marcin: A Hanię [siostrę] wyrolował chomik!</p> <p>Lucyna: Co to znaczy „wyrolował”?</p> <p>Marcin: Umarł na zapalenie płuc. Dzisiaj rano!</p> <p>Lucyna: Takie rzeczy się zdarzają. Chomiki żyją krótko. Norbert miał już trzy lata. Nie można mówić, że „wyrolował” was, bo przecież nie zrobił tego specjalnie. Był bardzo chory.</p> <p>Marcin: Tak, ale Hania tak o niego dbała... Kupiła książkę o chomikach, karmiła go, wyprowadzała na spacer wieczorem, chroniła przed kotem... w nocy zamykała drzwi do swojego pokoju, żeby Rucok [kot] nie wszedł... Tatusz go „puścił przez komin”... Lepiej, że tak zrobił, bo gdyby był zakopany w ogródku, to mogłyby go w nocy odkopać koty. Hania chciała grób, ale potem wsadziła go do pudełka od perfum... od mamy i zaniósła go z tatusiem do kotłowni... Jakie zwierzątko mamy sobie teraz kupić?</p>	<p>uważnie patrzy na ciocię, czeka na reakcję</p> <p>przystaje, robi smutną minę</p> <p>zastanawia się i zaczyna wyliczać</p> <p>chwila przerwy, idą razem w kierunku domu</p>

<p>Lucyna: Może miniaturowego króliczka?</p> <p>Marcin: Ale my mamy kota!</p> <p>Lucyna: To może malutkiego żółwia wodnego?</p> <p>Marcin: Nie wiem... muszę iść z mamusią do zoologicznego... Czarek Łata [najlepszy kolega z zerówki] ma ryby.</p>	wchodzą do domu
--	-----------------

105

ROZMOWA NR 4

I. Informacje ogólne

Data nagrania: 17 marca 2001 roku

Długość rozmowy: 15 minut (od godz. 15:05 do 15:20)

Miejsce rozmowy: klasa szkolna

Opis sytuacji i temat rozmowy: koniec lekcji, dzieci wychodzą z klasy, Tomek pakuje się, jest ostatni w klasie, ja zamykam dziennik i książki, zbieram pomoce.

II. Charakterystyka uczestników rozmowy

Dziecko

Tomek, lat 8, chłopak bardzo rezolutny, aktywny, ma wielu kolegów, jest życzliwy i chętny do pomocy. Mówi z akcentem śląskim, zwłaszcza kiedy żartuje.

Dorośli

Nauczycielka klasy II, autorka zapisu rozmowy, od dwóch lat wychowawczyni Tomka.

III. Przebieg rozmowy

Treść dialogu	Zachowania towarzyszące dialogowi
<p>Tomek: Proszę pani, a czy jutro znowu zagramy mecz na sali?</p> <p>Nauczycielka: Nie „mecz” tylko „mecz”. Nie wiem. To zależy, czy sala będzie wolna. Tomek, ...czy mógłbyś ułożyć te książki na półce?</p> <p>Tomek: Czy jeszcze coś pani pomóc?</p> <p>Nauczycielka: Nie, dziękuję. Spiesz się do domu, bo mama czeka z obiadem i będzie się niepokoić, że cię nie ma.</p> <p>Tomek: Nie mama, bo mama w pracy. Babcia jest w domu. ...Ale babcia wieee, że ja długo ze szkoły wracam. Ja zawsze z Danielem, ...go odprowadzam.</p> <p>Nauczycielka: Tak?</p> <p>Tomek: Zawsze idziemy do „Kleksa” [sklep z zabawkami]. Proszę pani, a II b zawsze nam wywraca nasze prace!</p> <p>Nauczycielka: Ja myślę, że II b tego nie robi.</p> <p>Tomek: A kto? Ja widziałem, jak ten Krzysiek ruszał nasze zwierzątka.</p>	<p>wkłada książki do tornistra</p> <p>składał dziennik</p> <p>Tomek podchodzi i bierze książki</p> <p>układa książki na półce</p> <p>zaczyna układać wywrócone na półce zwierzątka z papieru</p>

<p>Nauczycielka: Ja też tak myślałam. Ale jednak to nie II b, tylko wiatr. Jak otworzysz okno i drzwi, to zobaczysz, jak znowu się powywracają.</p> <p>Tomek: mmm...</p> <p>Nauczycielka: A co z Danielem? Kiedy wraca do szkoły?</p> <p>Tomek: Nie wiem. ...Byłem u niego, ale mama powiedziała, że nie może wyjść, bo leży w łóżku i ma gorączkę i ja nie mogę do niego przyjść, bo się zarażę od niego. Proszę pani, czy pościerać tablicę?</p> <p>Nauczycielka: Nie, nie trzeba. Pani woźna już się tym zajmie. Chodź, zbieramy się już do domu.</p> <p>Tomek: Ja może dzisiaj do Daniela zadzwonię.</p> <p>Nauczycielka: Myślę, że to dobry pomysł. Powiedz mu, że pani pytała, kiedy wróci do szkoły.</p> <p>Tomek: Dobrze.</p>	<p>kończę pakowanie</p> <p>wychodzimy z klasy</p>
---	---

105

ROZMOWA NR 5

I. Informacje ogólne

Data nagrania: 23 marca 2001 roku

Długość rozmowy: 15 minut (od godz. 16:15 do 16:30)

Miejsce rozmowy: dom, pokój

Opis sytuacji i temat rozmowy: Po powrocie z przedszkola Marcin trzyma w ręku gumkę do gumowania, postanawia, że będzie rysował. Mama siedzi i pije kawę.

II. Charakterystyka uczestników rozmowy

Dziecko

Marcin, lat 6 i pół, chłopak bardzo rezolutny, inteligentny, pomysłowy i uparty.

Dorośli

Krystyna, matka Marcina, bibliotekarka, lat 39.

III. Przebieg rozmowy

Treść dialogu	Zachowania towarzyszące dialogowi
Krystyna: Skąd masz tę gumkę? Marcin: Leżała... Krystyna: Gdzie „leżała”? Marcin: Na podłodze. Krystyna: Gdzie „na podłodze”? Marcin: Na podłodze, w przedszkolu. Krystyna: Dlaczego nie oddałeś jej pani? To nie jest twoja gumka, nie możesz sobie jej przywłaszczać. Ktoś może powiedzieć, że ją ukradłeś. Marcin: ... Krystyna: A wiesz, czyja może być ta gumka? Marcin: Nie... Krystyna: Nie wiesz, kto ma taką gumkę? Marcin: No... Martynka. Ale jej nie było. Krystyna: W przedszkolu? Marcin: Nie. W sali. ...Ja jej chciałem oddać, ale jej nie było. Krystyna: Aha! To wzięłeś tylko na „przechowanie” do domu i jutro ją oddasz? Marcin: Jutro oddam! Krystyna: Zrobisz to sam, czy mamusia ma ci pomóc tę sprawę wyjaśnić?	<p>poważna mina</p> <p>buzia w „podkówkę” jak do płaczu</p> <p>spuszcza głowę</p> <p>z ulgą w głosie</p>

Marcin: Oddam sam!	proszący wzrok na mamę
Krystyna: Następnym razem, jak ci się coś spodoba, to możesz mi o tym powiedzieć i wtedy kupię ci podobny, albo dziadek ci kupi... Pamiętaj, że wszystkie znalezione rzeczy trzeba oddać, bo komuś może być przykro.	
Marcin: A Przemek [kolega z przedszkola] znalazł kiedyś 5 złotych i powiedział, że to już jego i chuchnął, bo jak ktoś znajdzie pieniądze na ulicy, to już są jego. I tatuś powiedział, że ma szczęście.	patrzy uważnie na mamę
Krystyna: Oj, Marcin... Tatuś miał rację, ale przedszkole to nie jest przecież ulica. Znasz kolegów i wiesz, czyje rzeczy należą do kogo... Jak byś się czuł, gdyby tobie wypadła gumka, a Martynka by ją wzięła i nie oddała?	
Marcin: Normalnie. Mam pełno gumek...	wzrusza ramionami
Krystyna: Nie wierzę... Idź, rysuj sobie, a jak przyjdzie tatuś, to mu pokaż, co znalazłeś, może powie, że miałeś szczęście.	
Marcin: Nie. Proszę. Nie mów nikomu. Nie powiesz?	prosząca mina
Krystyna: Nie powiem, ale ty mi przyrzeknij, że więcej nie będziesz przynosił różnych rzeczy z przedszkola?	
Marcin: Uhm.	kiwa głową

Formularz opisu rozmowy dziecka z dorosłym

Liczba rozmów:

Uczestnicy:

Liczba uczestników (dzieci)			
Chłopcy	Dziewczęta	Brak danych	O g ó ł e m

Liczba uczestników (dorosłych)			
Mężczyźni	Kobiety	Brak danych	O g ó ł e m

Relacje (liczba):

- serdeczne
- bliskie
- obojętne
- nieufne
- wymuszone
- formalne
- rodzinne
- inne, jakie

Czas trwania rozmów —

Miejsce rozmów — (liczba) — uporządkowanie według najczęstszych

Temat rozmów — liczba — uporządkowanie według najczęstszych

Treść rozmów — liczba — uporządkowanie według najczęstszych

1. Doświadczenie języka — wymiar jednostkowy. Odbiór przekaz znaczeń i informacji.
 - 1.1. Tworzenie znaczeń (wiadomości).
 - 1.2. Odbiór znaczeń.
 - 1.3. Przekaz znaczeń.
 - 1.4. Informacja centralna i pogładowa w stosunku paralelnym (równoległym).
 - 1.5. Informacja centralna i pogładowa w stosunku substytucji (zastępowalności).
 - 1.6. Informacja centralna i pogładowa w układzie transmutacji (przekształcenia).
 - 1.7. Informacja centralna i pogładowa w układzie kumulacji (łączenie się) — przykłady z rozmów (dopisać nr rozmowy).

- 2A. Jednostkowe doświadczenia języka — relacje.
 - 2A.1. Wypowiedzi związane z planowaniem przebiegu rozmowy.
 - 2A.2. Wypowiedzi związane z tworzeniem przebiegu rozmowy.
 - 2A.3. Wypowiedzi związane z regulacją relacji dorosły — dziecko.
 - 2A.4. Wypowiedzi rozbudowujące relacje.
 - 2A.5. Wypowiedzi rozbudowujące rozmowę.
 - 2A.6. Wypowiedzi niezależne.
 - 2A.7. Wypowiedzi ułatwiające kontakt.
 - 2A.8. Wypowiedzi akceptujące samodzielność dziecka (+ reakcja dziecka).
 - 2A.9. Wypowiedzi nieakceptujące samodzielności dziecka (+ reakcja dziecka).
 - 2A.10. Wypowiedzi podkreślające zależności.
 - 2A.11. Wypowiedzi domagające się zaangażowania.
 - 2A.12. Wypowiedzi podkreślające wzajemne zaangażowanie.
- 2B. Asymetria relacji.
 - 2B.1. Wypowiedzi stanowiące o gotowości do pomocy w rozmowie.
 - 2B.2. Wypowiedzi doraźnie odnoszące się do treści rozmowy.
 - 2B.3. Wypowiedzi potwierdzające planowość rozmowy
 - 2B.4. Wypowiedzi potwierdzające zależności dziecka.
 - 2B.5. Wypowiedzi potwierdzające niezależność dorosłego.
 - 2B.6. Wypowiedzi dziecka demonstrujące siebie.
 - 2B.7. Wypowiedzi dorosłego demonstrujące siebie.
 - 2B.8. Wypowiedzi dziecka relacjonujące układ „ja w świecie”.
- 3A. Doświadczenie języka — sfera afektywna.
 - 3A.1. Podtrzymywanie (emocje pozytywne, akceptacja, zadowolenie).
 - 3A.2. Niepodtrzymywanie (emocje negatywne, atak, narzekanie, obojętność, milczenie, odrzucanie, niechęć).
 - 3A.3. Zrozumienie.
 - 3A.3.1. Akceptacja pomysłu.
 - 3A.3.2. Wyjaśnienie poglądu.
 - 3A.3.3. Rozpatrywanie myśli.
 - 3A.3.4. Parafrazowanie myśli.
 - 3A.3.5. Rozwijanie myśli.
 - 3A.3.6. Porozumienie.
 - 3A.4. Osądzenie.
 - 3A.4.1. Ocena pozytywna.
 - 3A.4.2. Ocena negatywna.
 - 3A.4.3. Przeciwwstawienie się.
 - 3A.4.4. Propozycja inna (sugestia).
 - 3A.4.5. Sugerowanie oceny (no tak, jak zawsze, to tylko ty, każdy powinien).
 - 3A.5. Pokazywanie siebie (i dorosły, i dziecko).
 - 3A.6. Zachowania władcze (i dorosły, i dziecko).
 - 3A.7. Stan wzajemnego zaangażowania.

- 3B. Strategia grzeczności w rozmowie.
 - 3B.1. Strategia komunikowania „wprost” — wyrażenia dosłowne.
 - 3B.2. Strategie grzeczności pozytywne.
 - 3B.3. Strategie grzeczności negatywne.
 - 3B.4. Strategie komunikacji pośredniej (zachowanie negatywnej „twarzy”).
 - 3B.5. Strategie wycofania się (unikanie konfliktów).
- 4A. Interakcja.
 - 4A.1. Językowy sygnał budzenia zainteresowania podjętym zagadnieniem i jego następstwo.
 - 4A.2. Językowy sygnał optymizmu poznawczego (zdolność każdego do poznania prawdy) i jego następstwo.
 - 4A.3. Językowy sygnał odróżnienia uczuć od przekonań i jego następstwo.
 - 4A.4. Językowy przebieg negocjacji (tzn. dążenie do celu z słuchaniem drugiej strony) i jego następstwo.
 - 4A.5. Wypowiedzi sygnałne dla szczerości wypowiedzi i jej następstwo.
 - 4A.6. Wymiana wypowiedzi pociągająca za sobą zmiany w sądach i jej następstwo.
 - 4A.7. Wymiana wypowiedzi pociągająca za sobą zmiany w emocjach i jej następstwo.
 - 4A.8. Wymiana wypowiedzi pociągająca za sobą zmiany w działaniach i jej następstwo.
 - 4A.9. Współkonstruowanie problemów.
 - 4A.10. Współkonstruowanie pytań.
- 4B. Brak interakcji.
 - 4B.1. Bierne powielanie wzorów.
 - 4B.2. Wypowiedzi zunifikowane i monotonne.
 - 4B.3. Wypowiedzi szablonowe.
 - 4B.4. Slogany, brak zrozumienia w powtarzanych zwrotach.
 - 4B.5. Brak dostosowania wypowiedzi do sytuacji i treści komunikacyjnej.
 - 4B.6. Zwroty z odmiany pisanej języka — efekty tekstów szkolnych.
- 5. Sygnały językowe podmiotowego lub przedmiotowego traktowania dziecka.
 - 5.1. Przedmiotowość w rozmowie.
 - 5.2. Podmiotowość w rozmowie.
 - 5.3. Komunikacja ograniczona.
 - 5.4. Wypowiedzi dorosłego mające nadać kierunek kontekstowi rozmowy, czynnościom i tematom, tzw. ruchy budujące.
 - 5.5. Wypowiedzi mające wywołać jakąś wypowiedź (ruchy prowokujące).
 - 5.6. Wypowiedzi odpowiadające — związane z ruchami budującymi.
 - 5.7. Wypowiedzi reakcji — dopełnienia, rozwinięcie poprzedniej wypowiedzi bez bezpośredniego nawiązania do niej.

- 6A. Skuteczny przekaz.
 - 6A.1. Językowy sygnał świadomości własnej — intencji.
 - 6A.2. Językowy sygnał przewidywania oczekiwań odbiorcy.
 - 6A.3. Dobór kodu znanego odbiorcy.
 - 6A.4. Koncentracja uwagi na sygnałach przekazywanych przez nadawcę.
 - 6A.5. Umiejętność selektywnego oddzielania sygnału.
 - 6A.6. Językowy sygnał chęci domyslenia się intencji.
- 6B. Kierowanie w rozmowie — dorosły.
 - 6B.1. Autorytarne.
 - 6B.1.1. Przekazywanie wiedzy, opinii.
 - 6B.1.2. Przekazywanie poleceń.
 - 6B.1.3. Wyrażanie niezadowolenia.
 - 6B.1.4. Krytykowanie.
 - 6B.1.5. Podkreślanie własnej opinii.
 - 6B.1.6. Podkreślanie władzy.
 - 6B.2. Współpracujące.
 - 6B.2.1. Akceptacja poglądów i opinii.
 - 6B.2.2. Nagradzanie.
 - 6B.2.3. Ośmielanie.
 - 6B.2.4. Wyjaśnianie.
 - 6B.2.5. Rozwijanie pomysłów.
 - 6B.2.6. Zadawanie pytań prowadzących do samodzielnego podejmowania decyzji.
- 7. Sytuacje przedproblemowe i problemowe.
 - 7.1. Sytuacja przedproblemowa w rozmowie (fragmenty rozmów, numer).
 - 7.1.1. Stan przed wywołaniem problemu — mobilizacja uwagi.
 - 7.1.2. Stan zdziwienia.
 - 7.1.3. Stan trudności.
 - 7.1.4. Stan niepokoju.
 - 7.2. Sytuacje problemowe w rozmowie.
 - 7.2.1. Sytuacje, w których dziecko dostrzega zaspokojenie swoich potrzeb.
 - 7.2.1. Sytuacje, w których dziecko dostrzega trudności.
 - 7.2.1. Sytuacje, w których zachodzą rzeczy niezrozumiałe dla dzieci.
 - 7.2.1. Sytuacje, w których są elementy niezgodne z dotychczasową wiedzą dziecka.
- 8. Wyjaśnianie.
 - 8.1. Sytuacje wyjaśniania (o treści społecznej, szkolnej, technicznej, zachowania itp.).
 - 8.2. Typy wyjaśniania.
 - 8.2.1. Przyczynowe.
 - 8.2.2. Genetyczne.
 - 8.2.3. Celowościowe.
 - 8.2.4. Funkcjonalne i strukturalne.

- 8.2.5. Istotnościowe.
 - 8.2.6. Uzasadnienie.
 - 8.2.7. Podanie źródeł.
- 8.3. Sposoby wyjaśniania.
 - 8.3.1. Analityczne (odtwórcze).
 - 8.3.2. Syntetyczne (twórcze).
 - 8.3.3. Deiktyczne (z pokazem).
- 9. Doświadczenie języka w relacji dziecko — dorosły. Odniesienie edukacyjne.
 - 9.1. Dialog „z arbitrem”.
 - 9.2. Dialog „bez arbitra”.
 - 9.3. Akty troski w rozmowie.
 - 9.4. Ocenianie szkolne w rozmowie.

A n e k s 3

Treści rozmów dziecka z dorosłym

Lp.	Treść rozmowy	Ogółem
1.	Szkoła (miejsce)	106
2.	Przeżycia szkolne	184
3.	Przeżycia domowe	67
4.	Dom (miejsce)	28
5.	Koledzy (osoby)	43
6.	Przeżycia z kolegami	90
7.	Koleżanki (osoby)	35
8.	Przeżycia z koleżankami	56
9.	Rodzice (osoby)	53
10.	Przeżycia z rodzicami	80
11.	Nauczyciele (osoby)	19
12.	Przeżycia z nauczycielami	23
13.	Rodzeństwo	56
14.	Przeżycia z rodzeństwem	49
15.	Święta i uroczystości	53
16.	Przeżycia związane ze świętami	57
17.	Ja jako osoba	80
18.	Przeżycia własne, doświadczenia z sobą	99
19.	Telewizja, mass media	50
20.	Przeżycia związane z mediami	33
21.	Środowisko społeczne	16
22.	Praca zawodowa	1
23.	Rodzina	1
24.	Znajomość przepisów i zasad ruchu drogowego	1
25.	Przedszkole	2
26.	Basen, dentysta	1
27.	Świetlica	1
28.	Warszawa	1
29.	Rakieta, miejscowości	1
30.	Kłamstwo	1
31.	Rówieśnicze	1
32.	Moje miasto	1

33.	Sklep spożywczy	1
34.	Ciocia	1
35.	Klasa jako grupa dzieci	1
36.	Przeżycia związane ze środowiskiem społecznym	61
37.	Środowisko przyrodnicze	131
38.	Przeżycia związane ze środowiskiem przyrodniczym	93
Inne:		
39.	Przeżycia związane z wakacjami	16
40.	Przeczytana książka	11
41.	Samochody	1
42.	Przyjaciel — pies	2
43.	Kolonie	2
44.	Co to jest miłość, uczucia	6
45.	Kolory, sny	1
46.	Zainteresowania	20
47.	Przeżycia związane z warsztatem ekologicznym	3
48.	Choroba dziecka	2
49.	Rewia na lodzie	1
50.	Rysunki dziecka	1
51.	Gra komputerowa	2
52.	Gry planszowe	2
53.	Muzyka	1
54.	Wykonywane zadania	3
55.	Przeżycia związane z przedszkolem	14
56.	Przeżycia związane z treścią lekcji	1
57.	Przyszły zawód	7
58.	Utwór literacki	2
59.	Hobby	9
60.	Bajki	7
61.	Trudności w czytaniu	2
62.	Zdiagnozowanie trudności szkolnych	1
63.	Zjadanie obiadu	1
64.	Zakup świnki morskiej	1
65.	Ćwiczenia gimnastyczne	2
66.	Urządzenia techniczne	1
67.	Bohaterowie książek	2

Bibliografia

- Ablewicz K.: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1994.
- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F.: *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Tłum. G. Skoczylas. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2006.
- Affolter F.: *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*. Tłum. T. Duliński. Warszawa: WSiP, 1997.
- Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji. Red. U. Ostrowska. Kraków: Impuls, 2002.
- Andrukowicz W.: *Dydaktyka komplementarna*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, 2004.
- Apresjan J.: *Koncepcje i metody współczesnej lingwistyki strukturalnej. (Zarys problematyki)*. Przeł. Z. Saloni. Warszawa: PIW, 1971.
- Austin J.L.: *Mówienie i poznawanie: rozprawy i wykłady filozoficzne*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzył oraz skorowidze sporządził B. Chwedeńczuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Babbie E.R.: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. Betkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Bachtin M.: *Problemy poetyki Dostojewskiego*. Przeł. N. Modzelewska. Warszawa: PIW, 1970.
- Bachtin: *dialog. Język. Literatura*. Red. E. Czaplejewicz, E. Kasperski. Warszawa: PWN, 1983.
- Badania nad rozwojem języka dziecka. Red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska. Warszawa: PWN, 1980.
- Balawajder K.: *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
- Banach J.: *Sytuacja komunikacyjna rozmowy. Aspekty metodologiczne*. W: *Studia nad składnią polszczyzny mówionej. Księga referatów konferencji poświęconej składni i metodologii badań języka mówionego, (Lublin 6—9 X 1975)*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1978.
- Barnes D.: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Przekł. J. Radzicki. Warszawa: WSiP, 1988.

- Beaugrande R.-A., Dressler W.U.: *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Tłum. A. Szwedek. Warszawa: PWN, 1990.
- Beneviste E.: *Struktura języka i struktura społeczeństwa*. W: *Język i społeczeństwo*. Red. M. Głowiński. Warszawa: Czytelnik, 1980.
- Bernstein B.: *Kody i ich odmiany, kształcenie i proces reprodukcji kulturalnej*. „Przegląd Socjologiczny” 1986, T. 34, nr 1.
- Biłos E.: *Sens pytań dydaktycznych*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP, 1994.
- Biłos E.: *Słownictwo języka dydaktycznego*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP, 1998.
- Bobrowski I.: *Gramatyka opisowa języka polskiego (zarys modelu generatywno-transformacyjnego)*. T. 2. Kielce: WSP, 1998.
- Bobryk J.: *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.
- Bochno E.: *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Impuls, 2004.
- Bochno E.: *Rozmowa w procesie wychowania*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 2.
- Bokszański Z., Piotrowski A., Ziółkowski M.: *Socjologia języka*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1977.
- Bokus B.: *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1984.
- Bokus B.: *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce: Energeia, 1991.
- Bonar J.: *Niewerbalne komunikowanie nauczyciela a efekty kształcenia uczniów klas I—III*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1997.
- Boniecka B.: *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999.
- Bourdieu P., Passeron J.-C.: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman, wstęp i red. nauk. A. Kłosowska. Warszawa: PWN, 1990.
- Brzezińska A.: *Styl komunikacji dorosłego z dzieckiem a aktywność twórcza dziecka w sferze języka*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1986, nr 9.
- Buber M.: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Wybrał, przeł. i wstęp napisał J. Doktor. Warszawa: PAX, 1992.
- Cackowska M.: *Komunikacja jako wyznacznik systemu nauczania*. W: *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Red. G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP, 1998.
- Cooper P.J.: *Sprawne porozumiewanie się*. Tłum. A. Tomaszewska. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 2000.
- Człowiek — istota społeczna. *Wybór tekstów*. Red. E. Aronson. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- Dąbrowska A.: *O sposobach zmniejszania dystansu między rozmówcami*. W: *Język w komunikacji*. Red. G. Habrajska. T. 1. Łódź: Wydawnictwo WSH-E, 2001.
- Denek K.: *Edukacja dziś — jutro*. Leszno: Wydawnictwo ŁWSH, 2006.
- Denek K.: *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 1998.

- Derbis R.: *Doświadczenie codzienności. Poczucie jakości życia, swoboda działania, odpowiedzialność, wartości osób bezdomnych*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP, 2000.
- Dobek-Ostrowska B.: *Podstawy komunikowania społecznego*. Wrocław: Astrum, 1999.
- Donaldson M.: *Myślenie dzieci*. Tłum. A. Hunca-Bednarska, E.M. Hunca. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1986.
- Dummet M.: *Język i komunikacja*. W: *Filozofia języka*. Wybrała i wstępem opatrzyła B. Stanosz. Warszawa: Fundacja Aletheia, Wydawnictwo Spacja, 1993.
- Dusza A.: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.
- Dyduchowa A.: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1988.
- Dylak S.: *Komunikowanie się między nauczycielem a uczniem*. W: *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz. „Studia Pedagogiczne” 1997, T. 62.
- Dylak S.: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1995.
- Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1996.
- Dyskurs jako struktura i proces*. Red. T.A. van Dijk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- Dyskurs pedagogiczny*. Red. T. Rittel. Kraków: WSP, 1996.
- Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Red. A. Brzezińska, G. Lutomski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1994.
- Dziecko w zabawie i świecie języka*. Red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1995.
- Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1995.
- Eicher J.: *Sztuka komunikowania się*. Przekł. P. Stalmaszczyk. Łódź: Ravi, 1995.
- Filipiak E.: *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1996.
- Filipiak E.: *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002.
- Filipiak M.: *Homo communicans. Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003.
- Filozofia współczesna*. Red. J. Tischner. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1989.
- Fisiak J.: *Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych*. Warszawa: WSiP, 1985.
- Fromm E.: *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*. Wstępem opatrzył K.T. Toeplitz, przeł. J. Marzęcki. Warszawa: PIW, 1977.
- Frydrychowicz S.: *Specyfika komunikacji interpersonalnej. Aspekty rozwojowe*. W: *Poznanie i komunikacja — rozwój typowy i atypowy*. Red. M. Białecką-Pikul. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006. Pierwodruk: „Psychologia Rozwojowa” 2004, T. 9, nr 5.
- Frydrychowicz S.: *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*. „Psychologia Rozwojowa” 2005, T. 10, nr 3.

- Furda A.: *Językoznawstwo otwarte*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2000.
- Gadamer W.: *Niezdolność do rozmowy*. „Znak” 1980, nr 3.
- Gadamer H.-G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Kraków: Inter Esse, 1993.
- Gadamer H.-G.: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Wybrał, oprac. i wstępem poprzedził K. Michalski, przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski. Warszawa: PIW, 2000.
- Galant J.: *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*. Warszawa: WSiP, 1987.
- Gaweł-Luty E.: *Komunikacja szkolna, jako podstawowy warunek socjalizacji ucznia*. W: *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Red. W. Kojs. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001.
- Generatywny program badań nad ludzkim umysłem*. W: *Noama Chomsky’ego próba rewolucji naukowej*. T. 2: *Generatywny program badań nad ludzkim umysłem*. Przeł. A. Graff. Warszawa: Wydawnictwo IFIS PAN, 1996.
- Gerstmann S.: *Rozmowa i wywiad w psychologii*. Warszawa: PWN, 1972.
- Głódowski W.: *Komunikowanie interpersonalne*. Warszawa: Hansa Communication: Studio Emka, 1999.
- Gnitecki J.: *Komunikacja symboliczna w systemach edukacyjnych opartych na metarealistycznych podstawach*. W: *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Red. W. Kojs. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001.
- Gnitecki J.: *Wprowadzenie do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSPiA, 2006.
- Gnitecki J.: *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2006.
- Gnitecki J.: *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, 1993.
- Goban-Klas T.: *Media i komunikowanie masowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Gołębnik B.D., Teusz G.: *Edukacja poprzez język*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1996.
- Grabias S.: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997.
- Grabias S.: *Pojęcie sprawności językowej*. „Socjolingwistyka” 1991, nr 9.
- Grochowalska M.: *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli a edukacja*. W: *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*. Red. B. Muchacka, K. Kraszewski. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004.
- Grochowalska M.: *Komunikacja jako istota procesu edukacyjnego*. W: *O komunikowaniu się w przedszkolu i w nauczaniu zintegrowanym*. Red. K. Gąsiorek, M. Grochowalska. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2003.
- Grzegorzycowa R.: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.

- Grzesiuk A.: *Składnia wypowiedzi emocjonalnych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1995.
- Grzesiuk L.: *Studia nad komunikacją interpersonalną*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 1994.
- Grzesiuk L., Trzebińska E.: *Jak ludzie porozumiewają się?* Warszawa: Nasza Księgarnia, 1978.
- Habermas J.: *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1: *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Przeł. A.M. Kaniowski, przekład przejrzał M.J. Siemek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- Hajnicz W.: *Dwupodmiotowość i dwuzadaniowość sytuacji edukacyjnych w świetle ogólnej teorii regulacyjnej Tadeusza Tomaszewskiego*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995.
- Hajnicz W.: *Sposoby kierowania grupą w przedszkolu*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1991.
- Hall E.T.: *Bezgłośny język*. Przeł. R. Zimand, A. Skarbińska, słowo wstępne M. Płachecki. Warszawa: PIW, 1987.
- Hałas E.: *Symbole w interakcji*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2001.
- Hammerl R., Sambor J.: *O statystycznych prawach językowych*. Warszawa: Zakład Semiotyki Logicznej Uniwersytetu Warszawskiego „Znak, Język, Rzeczywistość”, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, 1993.
- Harwas-Napierała B.: *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2006.
- Hymes D.: *Communicative competence*. In: *Sociolinguistics*. Eds. J.B. Pride, H. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- Hymes D.: *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*. W: *Język i społeczeństwo*. Red. M. Głowiński. Warszawa: Czytelnik, 1980.
- Jakobson R.: *W poszukiwaniu istoty języka*. Wybór, red. nauk. i wstęp M.R. Mayenowa. Warszawa: PIW, 1989.
- Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Red. D. Urbaniak-Zając, J. Piekarski. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2001.
- Jakubowska U.: *Porozumiewanie się na lekcjach. Umiejętności komunikacyjne nauczyciela*. „Przegląd Psychologiczny” 1996, T. 39, nr 3—4.
- Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP, 1989.
- Janukowicz M.: *Trud dialogu z dzieckiem*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP, 1999.
- Język i jego nabywanie. Debata między Jeanem Piagetem i Noamem Chomskym*. W: *Noama Chomsky'ego próba rewolucji naukowej*. T. 1. Warszawa: IFIS PAN, 1995.
- Język w procesie poznania i interakcjach społecznych*. Red. M. Kiełar-Turska. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- Język w przestrzeni edukacyjnej*. Red. R. Mrózek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ożdżyński. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1995.
- Juszczak S.: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania, 2005.
- Kalisz R.: *Pragmatyka językowa*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1993.

- Karwowska-Struczyk M.: *Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP, 1982.
- Kawka M.: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1999.
- Kądziaława D.: *Czynność rozumienia mowy. Analiza neuropsychologiczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983.
- Kielar-Turska M.: *Dziecko i komunikacja. Jak dziecko staje się kompetentne komunikacyjnie*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1992, nr 6.
- Kielar-Turska M.: *Jak matki i nauczycielki oceniają kompetencję komunikacyjną dziewięcioletnich uczniów?* „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1994, T. 2, nr 3—4.
- Kielar-Turska M., Białecką-Pikul M.: *Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań*. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, T. 1, nr 3.
- Kita M.: „...porozmawiajmy o rozmowie”. *Kryteria typologii rozmowy jako interakcji werbalnej*. „Stylistyka” 1999, T. 8.
- Kita M.: *Modułowa konstrukcja rozmowy*. W: *Poznańskie spotkania językowe*. Red. Z. Krążyńska, Z. Zagórski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2001.
- Kita M.: *Wypowiedzi przerwane we współczesnym polskim języku potocznym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1989.
- Kita M.: *Wywiad prasowy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
- Klus-Stańska D.: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.
- Klus-Stańska D.: *W nauczaniu początkowym inaczej. Scenariusze lekcji*. Kraków: Impuls, 1999.
- Klus-Stańska D., Nowicka M.: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP, 2005.
- Koć-Seniuch G.: *Komunikacyjny kontekst rozwoju poznawczego dziecka*. W: *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz. Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji, 1997.
- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Red. E. Tabakowska. Kraków: Universitas, 2001.
- Kojs W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.
- Kojs W.: *O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej komunikacji*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Red. W. Kojs, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid. Cz. 1. Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie, 1998.
- Kojs W.: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.
- Komunikacja, dialog, edukacja*. Red. W. Kojs, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid. Cz. 1 i 2. Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie, 1998.
- Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*. Red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz. Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji, 1997.
- Komunikowanie się we współczesnym świecie*. Red. B. Kaczmarek, K. Markiewicz. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2003.

- K o p r o w i c z L.: *Tworzenie sensu. Język — kultura — komunikacja*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 1993.
- K o w a l i k o w a J.: *Formy komunikacji językowej w szkole. W kręgu faktów i postulatów*. W: *Kształcenie porozumiewania się. Materiały konferencji naukowej, Opole 26—28.09.1994 r.* Red. S. G a j d a, J. N o c o ń. Opole: Uniwersytet Opolski, 1994.
- K o ż u s z n i k B.: *Style kierowania. Uwarunkowania sytuacyjne i psychologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1985.
- K r a s o w i c z - K u p i s G.: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6—9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999.
- K r ü g e r H.-H.: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Przekł. D. S z t o b r y n, wstęp i oprac. B. Ś l i w e r s k i. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- K r u k J.: *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków: Impuls, 1998.
- K r u s z e w s k i K.: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 1987.
- Kształcenie językowe w szkole*. T. 10. Red. M. D u d z i k, K. B a k u ł a. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1998.
- Kształcenie porozumiewania się*. Red. S. G a j d a, J. N o c o ń. Opole: Uniwersytet Opolski, 1994.
- K u j a w a M., L i z ę g a M.: *Komunikowanie się nauczyciel — uczeń jako wyraz relacji ja — inni*. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1994, T. 2, nr 3—4.
- Kultura. Język. Edukacja*, T. 1. Red. R. M r ó z e k. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995.
- K u r c z I.: *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP, 1992.
- K u r c z I.: *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa: PWN, 1987.
- K u r c z I.: *Język i komunikacja*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. S t r e l a u. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- K u r c z I.: *Pamięć. Uczenie się. Język*. W: *Psychologia ogólna*. Red. T. T o m a s z e w s k i. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- K u r c z I.: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar, 2000.
- K u r y ł o E.: *Próba definicji rozmowy na podstawie użycy w tekstach współczesnych wyrazu rozmowa i jego wariantów stylistycznych*. W: *Porozmawiamy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*. Red. M. K i t a, J. G r z e n i a. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.
- K w a r c i a k B.: *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1995.
- L a b o c h a J.: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. R i t t e l. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1996.
- L a c l a n J.: *Funkcje i pole mówienia i mowy w psychoanalizie*. Warszawa: Wydawnictwo KR, 1996.
- L a n g a c k e r R.: *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*. Red. H. K a r d e l a. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1995.
- L i b u r a A.: *Wyobrażenia w języku. Leksykalne korelaty schematów wyobrażeniowych. Centrum — peryferie i siły*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000.

- Lindsay P.H., Norman D.A.: *Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Wprowadzenie do psychologii*. Tłum. A. Kowaliszyn, dodatki tłum. H. Szafrańiec, J. Radzicki, red. nauk., przedm. I. Kurcz. Warszawa: PWN, 1984.
- Lubaś W.: *Język w komunikacji, w perswazji i w reklamie*. Dąbrowa Górnicza: WSB, 2006.
- Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls, 2000.
- Łukasiewicz P.: *Metoda dialogowa w praktyce badawczej (na przykładzie badań stylu życia)*. W: „Z Metodologii i Metodyki Socjologicznych Badań Terenowych”. Red. K. Lutyńska. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN, 1985.
- Marcjanik M.: *Grzeczność językowa a sprawność komunikacyjna*. W: *Kształcenie porozumiewania się. Materiały konferencji naukowej, Opole 26–28.09.1994 r.* Red. S. Gajda, J. Nocoń. Opole: Uniwersytet Opolski, 1994.
- Marcjanik M.: *Polska grzeczność językowa*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, 1997.
- Marcjanik M.: *Typologia polskich wyrażen językowych o funkcji grzecznościowej*. W: *Język a kultura*. T. 6. Wrocław: 1993.
- McDowell J.: *Znaczenie, komunikacja i wiedza*. W: *Filozofia języka*. Wybrała i wstępem opatrzyła B. Stanosz. Warszawa: Fundacja Alatheia: Wydawnictwo Spacja, 1993.
- Meighan R.: *Socjologia edukacji*. Tłum. E. Kiszurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1993.
- Mieszalski S.: *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1990.
- Mikułowski-Pomorski J.: *Informacja i komunikacja. Pojęcia, wzajemne relacje*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1988.
- Miles M.B., Huberman A.M.: *Analiza danych jakościowych*. Przekł. S. Zabiełski. Białystok: Trans Humana, 2000.
- Młynarska M., Smereka T.: *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*. Warszawa: WSiP, 2000.
- Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Red. J. Stewart. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- Muszyńska M.: *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10 letnich*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1999.
- Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. Trzebiński. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- Nauczyciel i uczniowie w dyskursie pedagogicznym. (Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki)*. Red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki. Białystok: Trans Humana, 2000.
- Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych. (Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki)*. Red. G. Koć-Seniuch. Białystok: Trans Humana, 1995.
- Nauczyciel — uczeń. Między przemocą i dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Red. M. Dudzikowa. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996.

- Nęcka E.: *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*. Kraków: Impuls, 1998.
- Nęcki Z.: *Komunikacja międzyludzka*. Kraków—Kluczbork: Drukarnia „Antykwa”, 2000.
- Niesporek-Szamburska B., Bula D.: *O nabywaniu doświadczeń w akcie mowy. Kompetencja komunikacyjna*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 13. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995.
- Nowak S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN, 1985.
- Nowakowska-Kempna I.: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Cz. 2: Data*. Warszawa: WSP TWP, 2000.
- Nowakowska-Kempna I.: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*. Warszawa: WSP TWP, 1995.
- Nowakowska-Kempna I.: *Zastosowanie analizy kognitywnej do badania języka dziecka i młodzieży*. W: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ożdżyński. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, 1995, s. 9—31.
- Nowicka M.: *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.
- O komunikowaniu się w przedszkolu i w nauczaniu zintegrowanym*. Red. K. Gąsior, M. Grochowalska. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2003.
- Odmiany myślenia o edukacji*. Red. J. Rutkowski. Kraków: Impuls, 1995.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Pałka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.
- Ostrowska U.: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Impuls, 2000.
- Ożóg K.: *Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej*. Kraków: Impuls, 1990.
- Pałka S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- Parafiniuk-Soińska J.: *Zarys pedagogiki wczesnoszkolnej*. Szczecin: WSP TWP, 1996.
- Pawliszyn A.: *Skryte podstawy rozumienia. Hermeneutyka a psychoanaliza*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1993.
- Piaget J.: *Mowa i myślenie u dziecka*. Przeł. J. Kołodzka, przedmowa M. Przetacznik-Gierowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1995.
- Piotrowski A., Ziółkowski M.: *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*. Warszawa: PWN, 1976.
- Pisarkowa K.: *Składnia rozmowy telefonicznej*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975.
- Podstawy gramatyki kognitywnej*. Red. H. Kardała. Warszawa: UW ZSL, 1994.
- Polkowska A.: *Decentralizacja interpersonalna a proces komunikacji*. W: *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*. Red. I. Kurcz, J. Bobryk. Warszawa: Wydawnictwo IP PAN, 2001.

- Pöppel E.: *Granice świadomości. O rzeczywistości i doznawaniu świata*. Przeł. A.D. Tauszyńska. Warszawa: PIW, 1989.
- Porayski-Pomsta J.: *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1993.
- Porozmawiajmy o rozmowie. *Lingwistyczne aspekty dialogu*. Red. M. Kita, J. Grzenia. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.
- Poznanie i komunikacja — rozwój typowy i atypowy. Red. M. Białecką-Pikul. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
- Problemy edukacji lingwistycznej. *Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. T. 1—2. Red. M.T. Michalewska, M. Kisiel. Kraków: Impuls, 2002.
- Problemy lingwistyki tekstu. Red. M. Blicharski. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1984.
- Procesy komunikacyjne w szkole. *Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Red. W. Kojs. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001.
- Przetacznik-Gierowska M.: *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa: Energeia, 1994.
- Psycholingwistyka. Red. J.B. Gleason, N.B. Ratner. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Psychologia rozwojowa. Red. P.E. Bryant, A.M. Colman. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997.
- Psychologia różnic indywidualnych. Red. S.E. Hampson, A.M. Colman, przekł. E. Hornowska, T. Zyski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2000.
- Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem. Red. I. Kurcz, J. Bobryk. Warszawa: Wydawnictwo IP PAN, 2001.
- Psychopedagogiczne problemy edukacji dzieci i młodzieży. Red. J. Włodek-Chronowska. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996.
- Puślecki W.: *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej*. W: *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I—III i przedszkoli*. Red. I. Adamek, J. Szymkat. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1998, s. 111—124.
- Putkiewicz E.: *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*. Warszawa: WSiP, 1990.
- Pytanie, dialog, wychowanie. Red. J. Rutkowski. Warszawa: PWN, 1992.
- Retter H.: *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Przeł. M. Wojdak-Piątkowska, wstęp i oprac. B. Śliwerski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Ricker A., Crowder C.: *BACKTALK: Four steps to ending rude behaviour in Your kids*. New York: Simon & Schuster, 1998.
- Ricoeur P.: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Wybrała i wstępem poprzedziła K. Rosner, przeł. P. Graff, K. Rosner. Warszawa: PIW, 1989.
- Rittel T.: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1994.
- Rittel T.: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1994.
- Rostańska E.: *Klasa pierwsza — rodzina, dziecko, szkoła*. W: *Śląsk w badaniach językoznawczych: badanie pogranicza językowo-kulturowego polsko-czeskiego*. T. 3:

- Rodzina: język — tradycja — tożsamość*. Red. I. Nowakowska-Kempna. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
- Rostańska E.: *Kompetencja gramatyczno-leksykalna a edukacja polonistyczna w klasach początkowych*. W: *Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
- Rostańska E.: *Kontekst rozwojowy a kontekst wzorcowy kompetencji językowej dziecka z klas początkowych*. W: *Edukacja dla rozwoju*. Red. H. Moroz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1996.
- Rostańska E.: *Porozumiewanie się dziecka i nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. Red. S. Juszczyk, I. Polewczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005.
- Rostańska E.: *Rozmowa nauczyciela z dzieckiem jako interakcja werbalna*. W: *Komunikacja, dialog, edukacja*. Red. W. Kojś, R. Mrózek przy współudziale Ł. Dawid. Cz. 1. Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Filia w Cieszynie, 1998.
- Rostańska E.: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1995.
- Rostańska E.: *Specyfika komunikacji nauczyciela i dziecka w edukacji elementarnej*. W: *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra: PF UKF v Nitre, 2004.
- Rostańska E.: *Wyjaśnianie w komunikacji między nauczycielem i dzieckiem*. W: *Wybrane problemy edukacyjne. Konfrontacje polsko-słowackie*. Red. S. Juszczyk, E. Petlak. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004.
- Rostańska E.: *Wymiana znaczeń między nauczycielem i uczniem w komunikacji werbalnej*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. Red. M.T. Michalewska, M. Kisiel. Kraków: Impuls, 1999.
- Rostańska E.: *Wzorce językowe w edukacji zintegrowanej*. W: *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*. Red. J. Jakóbski, A. Jakubowicz-Bryx. Bydgoszcz: WU Akademii Bydgoskiej, 2002.
- Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa: PWN, 1988.
- Rutkowiak J.: *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem*. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5—6.
- Rutkowiak J.: *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale*. W: *Pytania, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- Rutkowiak J.: *Stosowanie teorii pedagogicznych w praktyce a dialog edukacyjny*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1.
- Sawicki M.: *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Semper, 1996.
- Schulz von Thun F.: *Sztuka rozmawiania*. Przekł. P. Włodzka. T. 1—3. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2002.
- Searle J.: *Czynności mowy. Rozmowa z filozofii języka*. Przekł. B. Chwedeń-czuk. Warszawa: PAX, 1987.
- Semantyka milczenia*. Red. K. Handke. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy PAN, 1999.
- Schaffer H.R.: *Psychologia dziecka*. Przekł. A. Wojciechowski, red. nauk. A. Brzezińska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

- Shapiro L.E.: *Secret language od children: How to understand what your kids are really saying*. New York: Sourcebooks, 2003.
- Shugar G.W.: *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*. Warszawa: Energeia, 1995.
- Shugar G.W.: *Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe. Badania nad małymi dziećmi w warunkach zróżnicowania sytuacyjnego*. Przeł. B. Mroziak. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982.
- Shugar G.W., Bokus B.: *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1988.
- Skowronek B.: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 1999.
- Słodownik-Rycaj E.: *O mowie dziecka*. Warszawa: Żak, 1998.
- Strycharska B.: *Dialog negocjacyjny między nauczycielem a uczniem*. „Nowa Szkoła” 1998, nr 2.
- Szczurek-Boruta A.: *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji*. W: *Nauczyciel — uczeń. Między przemocą a dialogiem*. Red. M. Dudzik. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996.
- Sztumski J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, 2005.
- Szybisz M.: *O integrującej roli języka w edukacji szkolnej*. „Ruch Pedagogiczny” 1991, nr 1—2.
- Śnieżyński M.: *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT, 1998.
- Światy dziecięcych znaczeń. Red. D. Klus-Stańska. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.
- Święcicka M.: *Kreacja dialogu potocznego we współczesnej polskiej prozie dla młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1999.
- Tarnowski J.: *Martin Buber — nauczyciel dialogu*. „Znak” 1980, nr 313.
- Termińska K.: *Teorie językowe i ich faktualna interpretacja*. W: „Prace Językoznawcze”. T. 23: *Zagadnienia ogólnojęzykoznawcze i slawistyczne*. Red. H. Fontański. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995.
- Tischner J.: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966—1975*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1992.
- Tłokiński W.: *Mowa. Przegląd problematyki dla psychologów i pedagogów*. Warszawa—Poznań: PWN, 1982.
- Tortosa J.M.: *Polityka językowa a języki mniejszości. Od Wieży Babel do Daru Języków*. Przeł. A. Rurarz, przedmową opatrzył J. Perlin. Warszawa: PIW, 1986.
- Trempała J.: *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2000.
- Trzebiński J.: *Twórczość a struktura pojęć*. Warszawa: PWN, 1981.
- Thurston C.: *Child Abuse: recognition of causes and types of abuse*. Practice Nurse, 26 V 2006, vol. 31, issue 10, s. 51—57.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A.: *Psychologia dziecka*. Red. nauk. A. Matczak, przekł. M. Babiuch. Warszawa: WSiP, 1995.
- Walker W.: *Przygoda z komunikacją*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.

- Warchala J.: *Dialog potoczny a tekst*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1991.
- Wartościowanie w dyskursie pedagogicznym. Red. J. Ożdyński, S. Śniatkowski. Kraków: Oficyna Wydawnicza Edukacja, 1999.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D.: *Menschliche Kommunikation*. Bern—Stuttgart: Huber, 1972.
- Wawrzyniak-Beszterda R.: *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*. Kraków: Impuls, 2002.
- Whorf B.L.: *Język, myśl i rzeczywistość*. Przeł. T. Hołowska, wstępem opatrzył A. Schaff. Warszawa: PIW, 1981.
- Wiedza a język. T. 1: *Ogólna psychologia języka i neurolingwistyka*. Red. I. Kurcz, J. Bobryk, D. Kądziaława. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1986.
- Wiedza a język. T. 2: *Język dziecka*. Red. I. Kurcz, G.W. Shugar, B. Bokus. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1987.
- Wierzbicka A.: *Genry mowy. W: Tekst i zdanie. Zbiór studiów*. Red. T. Dobrzyńska. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983, s. 127—136.
- Więckowski R.: *Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczycieli*. „Nowa Szkoła” 1998, nr 2.
- Wilkoń A.: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Witosz B.: *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
- Wittgenstein L.: *Dociekania filozoficzne*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzył B. Wolniewicz. Warszawa: PWN, 1972.
- Wojtczuk K.: *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*. T. 1. Siedlce: WSRP, 1996.
- Współczesne systemy komunikowania. Red. B. Dobek-Ostrowska. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1997.
- Współczesny język polski. Red. J. Bartmiński. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001.
- Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice—Kraków: Uniwersytet Śląski, WSP, 1995.
- Zarębina M.: *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*. Gdańsk: Glottispol, 1994.
- Życiński J.: *Język i metoda*. Kraków: Znak, 1983.
- Żydek-Bednarczuk U.: *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym. W: Dyskurs edukacyjny. [Materiały z konferencji 10—11 VI 1995]*. Red. T. Rittel. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1996.
- Żydek-Bednarczuk U.: *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994.

Eugenia Rostańska

A child and an adult in a conversation

Experiencing communication

Educational references

S u m m a r y

A communication of a child and an adult has a special nature. It is constituted by the differences and similarities between its participants and the importance of the child and adult communication in various life situations, especially in education.

A child, as a participant of communication, is subject to the influence of style and means of communication on the part of an adult, which is expressed by means of using diversified linguistic forms, both when creating a relation and showing intentions or, finally, demonstrating oneself and one's own world. In this world, a child, communicating with an adult, shapes his/her own language and acquires means of using it. In natural communicative situations he/she experiences and tries various linguistic events, such as interactiveness, colloquiality, relativity, affectiveness, authenticity or management, explanation and functioning of events. Through a contact with an adult, a child created his/her own linguistic and communicative capital. It is though important and taken into account at all education levels. A teacher, communicating with a child in first years of his/her school education, accepts an *a priori* assumption that experiences and communicative abilities are defined and adjusted to learning needs, corresponding to the communicative forms of teaching. A child, coming to school, is already shaped by experiences and communicative abilities because of an every-day, natural and family communication, as well as the one typical of the environment in which he/she lived.

The pedagogy of small child, a definition of features and relationships in communication with an adult, brings about an efficient teaching and education. In this context, a primary reference of communication in education, especially for children who start the very education, is a child-adult relation, the characteristic variant of which, deriving from the primacy of educational aims and tasks is a child-teacher communication. A child- adult communication is a specific meeting of man with man. The specificity consists in an overlap of similarities to any type of meetings with otherness, resulting from the features of its participants. The very similarity can be referred to the particularity of an interpersonal communication the qualities of which characterize the following type of a meeting: through speaking to communicating. Otherness, on the other hand, can be defined by the elements of communication which refer to the sphere of interpersonal contacts from the point of the relationships and mutual influences, the communication aim, and, above all, the differences of intentions and experiences stuck in the child's and adult's awareness. What is important is the structure of linguistic utterances in the act of communication. Experiencing communication in which a child participates and situations are formed with changing components where a change can create new rules and forms of communication is dynamic and continuous in nature. The changeability of usage rules, when the language is stable, creates the changeability of communication situations. In interpersonal contacts, in communication,

Speaking plays a special role in interpersonal contacts and communication, and situations, and meetings of people communicating with one another in communicative situations. Communication was a subject of linguistic, psycholinguistic and sociolinguistic analyses. The pedagogic studies were largely related to the diagnosis by an interlocutor or its effectiveness to the educational aims. However, it seems that a full description of its functioning requires a transdisciplinary approach, especially when the research area defines the age of a child beginning the school education or being an early-school class learner. In order to understand the child's development to shape his/her education in an efficient way, one cannot avoid the questions on communicating with an adult, communication experiences and behaviours, as well as abilities deriving from the very experiences. The specificity of child's contact involves both the asymmetry of its participants' relationship and the asymmetry of abilities, as well as language habits, intentions and differences in seeing the world and him/herself in it, the uniqueness and transience of the phenomenon of conversation. Thus, the question is: Which communication does the child experience communicating with an adult? This is a question both on the structure, course, interactivity, relationships, but also the very elements of communication which are characteristic of education: explanation, transmission and reception of meanings or creation of an active sphere.

The subject of my research interests and aim of the work is such a description of a child-adult conversation which allows for exploring its particular elements and in-between relations. Thus, it is a structural and functional interpretation of child's conversation with an adult which analyses communicative behaviours of conversation participants in the analysis units constituting child's and adult's utterances taking on the form of colloquial statements in the conversation. The very work is an attempt to describe a child's conversation with an adult the aim of which lies in improving the forms of communication between people, especially between an adult and a child in the aspect of early-school education. The work is a material presentation. The description categories are illustrated whereas the examples of utterances are selected from conversations between a child and an adult taking place in different situations, in different places and on different topics. The work is not aimed at being a demonstration of the force of illustrated phenomena or the frequency of their appearance. The potentiality of the language makes something that happened once happen repeatedly in undefined communicative situations.

The results of the analysis, presented as a description of categories creating the specificity of conversation, were presented in three areas: the structure of conversation, the experience of communication and educational references which are stuck in child's communication with an adult.

Eugenia Rostańska

Ein Kind und ein Erwachsener im Gespräch

Kommunikationserfahren

Bezüge auf den Bildungsprozess

Zusammenfassung

Die Verständigung eines Kindes mit einem Erwachsenen hat einen besonderen Charakter. Sie ist zwar durch die Verschiedenheiten zwischen den Gesprächspartnern und durch die Bedeutung der gegenseitigen Kommunikation des Kindes und des Erwachsenen in verschiedenen Lebenssituationen und vor allem im Bildungsprozess determiniert.

Als ein Gesprächspartner steht das Kind unter dem Einfluss von dem Kommunikationsstil und von der Kommunikationsweise des Erwachsenen; das betrifft den Gebrauch von verschiedenen Sprachformen sowohl bei Erschaffung allerlei Relationen, wie auch in Absichten und bei Vorstellung seiner eigenen Person und seiner Welt. In der Welt kreiert das Kind durch die Verständigung mit einem Erwachsenen seine eigene Sprache und erlernt verschiedene Methoden der Ausdrucksweise. In natürlichen Kommunikationssituationen erfährt es und prüft solche Sprachgeschehnisse, wie: Interaktivität, Umgangssprachlichkeit, Relationsfähigkeit, Affektivität, Authentizität oder auch die Erläuterung und das Vorhandensein von Bedeutungen. Dank dem Kontakt mit dem Erwachsenen kreiert das Kind sein eigenes linguistisches und kommunikatives Kapital, das dann von ihm an allen Bildungsstufen verwendet wird. Wenn sich ein Lehrer mit einem Kind in den ersten Schulbildungsjahren zu verständigen versucht, nimmt er von vornherein an, dass das Kind über bestimmte Kommunikationserfahrungen und Kommunikationsfähigkeiten verfügt, die den Lernbedürfnissen und den kommunikativen Bildungsmethoden angepasst sind. Bevor ein Kind mit seiner Ausbildung in der Schule anfängt, sind seine Spracherfahrungen und Sprachfähigkeiten durch alltägliche, natürliche Kommunikation in seinem Familienkreis schon ausgeprägt.

In der Pädagogik des Kleinkindes ist die Bewertung von Merkmalen und von Wechselbeziehungen der Verständigung eines Kindes mit Erwachsenen für weitere erfolgreiche Ausbildung und Erziehung entscheidend. In Anbetracht der übergeordneten Bildungsziele ist die Verständigung eines Schülers mit einem Lehrer von großer Bedeutung. Die Kommunikation des Kindes mit dem Erwachsenen ist ein spezifisches Zusammentreffen von zwei Menschen. Diese Eigentümlichkeit besteht darin, dass die Ähnlichkeiten jedes solchen Treffens mit unterschiedlichen Eigenschaften dessen einzelnen Teilnehmer einhergeht. Die Ähnlichkeit bezieht sich auch auf die Spezifität der zwischenmenschlichen Kommunikation: von der Sprache zur Verständigung. Die Unterschiedlichkeit dagegen kann durch solche Elemente der Kommunikation determiniert werden, welche sich auf zwischenmenschliche Kontakte und Wechselbeziehungen, aufs Kommunikationsziel und vor allem auf unterschiedliche Absichten und Erfahrungen des Kindes und des Erwachsenen beziehen. Es ist in einer Kommunikationsakte die Struktur der sprachlichen Aussage nicht ohne Bedeutung. Die Kommunikation an der ein Kind teilnimmt wird von ihm dynamisch und kontinuierlich erfahren; die einzelnen Situationen werden samt den sich verändernden

Komponenten gemeistert und diese Veränderung kann neue Verständigungsregel und Verständigungsformen in Gang bringen. Die sich verändernden Gebrauchsregeln von der festen Sprache haben zur Folge, dass die Kommunikationssituationen auch verändert werden. In zwischenmenschlichen Kontakten, in der Verständigung spielt Sprechen eine besondere Rolle, und unter den Kommunikationssituationen sind Zusammentreffen von den miteinander sprechenden Personen besonders wichtig. Die Kommunikation wurde zum Gegenstand der linguistischen, psycholinguistischen und soziolinguistischen Forschungen. Pädagogische Forschungen hatten dagegen zum Ziel, aufgrund eines Gesprächs Diagnose zu stellen und die Nützlichkeit des Gesprächs in der Bildung nachzuweisen. Eine vollständige Beschreibung des ganzen Mechanismus des Gesprächs erfordert mehrere interdisziplinäre Forschungen, zumal wenn das Forschungsgebiet durch den Alter des mit seiner Schulbildung beginnenden Kindes oder des Schülers der Anfangsklassen determiniert ist. Um die ganze Entwicklung des Kindes verstehen zu können, muss man seine Kommunikation mit Erwachsenen, seine Kommunikationserfahrungen und die daraus resultierenden Verhaltensweise und Fähigkeiten kennenlernen. Der spezifische Kontakt eines Kindes mit dem Erwachsenen wird sowohl durch asymmetrische Relationen zwischen den einzelnen Gesprächspartnern, deren asymmetrische Fähigkeiten, Sprachgewohnheiten, Absichten, unterschiedliche Rezeption der Welt und sich selbst, wie auch durch einmaliges und flüchtiges Gesprächsphänomen gekennzeichnet. Die Frage lautet: wie sieht die Kommunikation eines Kindes im Gespräch mit einem Erwachsenen aus? – es geht hier um die Struktur, den Verlauf, interaktive Relationen, aber auch um solche Elemente des Gesprächs, die für die Bildung typisch sind: Erklärung, Übermittlung und Empfang von Bedeutungen, Erschaffung der affektiven Sphäre.

Ihren Forschungszielen gemäß wollte die Verfasserin in vorliegender Monografie die einzelnen Elementen des Gesprächs eines Kindes mit dem Erwachsenen und deren Wechselbeziehungen charakterisieren. Wir finden hier eine strukturelle und funktionelle Auslegung vom Gespräch des Kindes mit erwachsener Person, in Folge deren die Kommunikationsverhaltensweise von den einzelnen Gesprächspartnern mit Hilfe der entsprechenden Analyseeinheiten (umgangssprachliche Aussagen des Kindes und des Erwachsenen) untersucht wird. Das Gespräch wird von der Verfasserin hinsichtlich dessen Anwendung in der Schulfrühbildung erforscht. Die einzelnen Kategorien der Charakteristik werden hier gut bebildert und die Beispiele den in verschiedenen Situationen, an verschiedenen Stellen und zu verschiedenen Themen geführten Gesprächen zwischen Kindern und Erwachsenen entnommen. Die Monografie sollte aber nicht, die Intensität und die Frequenz von oben genannten Erscheinungen darstellen. Dank der Potentialität der Sprache kann ein schon einmal Geschehenes noch mehrmals in unbestimmten Kommunikationssituationen auftreten.

Die Forschungsergebnisse umfassen drei Bereiche: die Struktur des Gesprächs, die Kommunikationserfahrung und potentielle Anwendung der Verständigung eines Kindes mit einem Erwachsenen im Bildungsprozess.

Redaktor
Katarzyna Więckowska

Projektant okładki
Beata Mazepa-Domagała

Redaktor techniczny
Małgorzata Pleśniar

Korektor
Ksymena Zawada

Copyright © 2010 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1813-4

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 17,75. Ark. wyd. 20,5.
Papier offset. kl. III, 90 g Cena 32 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek



Cena 32 zł

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1813-4